

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques mobilisées par une enseignante au préscolaire dans la ZPD d'élèves présentant des comportements extériorisés : une mise en lumière des interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation enseignante-élève

par

Christiane Fryer

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril, 2020

© Christiane Fryer, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques mobilisées par une enseignante au préscolaire dans la ZPD d'élèves présentant des comportements extériorisés : une mise en lumière des interrelations entre les dimensions

affective et cognitive de la relation enseignante-élève

par

Christiane Fryer

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michèle Venet
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Marie-France Nadeau
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Tristan Milot
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre externe du jury

Joane Deneault
Université du Québec à Rimouski

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 21 décembre 2020

SOMMAIRE

Cette thèse décrit les pratiques d'une enseignante au préscolaire envers des élèves présentant des comportements extériorisés (PCE), ainsi que les réactions de ces élèves, et analyse ces pratiques à la lumière du concept de zone proximale de développement (ZPD; Vygotsky, 1933/2012a). Ce faisant, elle permet de mieux comprendre les interrelations entre les dimensions affective et cognitive qui se développent dans la relation entre cette enseignante et ses élèves (REE) au sein de cette zone.

La relation qui s'établit entre les enseignantes et leurs élèves PCE est habituellement pénible et conflictuelle, et ce, dès l'entrée au préscolaire. Il est en effet difficile pour certaines d'entre elles d'interagir adéquatement avec ces d'élèves, précisément en raison de leurs comportements agressifs et violents ainsi que des émotions que ces comportements provoquent en elles (Levasseur et Hamel, 2017; Sutton, 2005). À l'heure actuelle, les études qui valorisent la création d'un lien positif à la maternelle avec les élèves PCE préconisent surtout des pratiques enseignantes centrées sur la prévention ou la diminution des comportements extériorisés (Morrison Bennett et Bratton, 2011; Vancraeyveldt, Verschueren, Van Craeyevelt, Wouters, et Colpin, 2015). Elles sont axées sur la dimension affective de la relation et visent le plus souvent à promouvoir les comportements attendus (Fernandez et al., 2015; Vancraeyveldt et al., 2015), alors que l'enseignante a pour rôle de contribuer au développement global de l'enfant, soit à son développement cognitif et affectif (Conseil supérieur de l'éducation; CSÉ, 2012).

Pour leur part, Pianta, La Paro et Hamre (2008) ont défini la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves tout-venant (ceux qui ne présentent pas de difficulté d'ordre comportemental) en tenant compte de ces deux dimensions. Cette définition est d'ailleurs appuyée empiriquement par quelques auteurs (Goldstein, 1999; Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux, 2009), qui ont constaté que les dimensions affective et cognitive de la REE étaient étroitement liées, notamment dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage se situant dans la ZPD des élèves. Nous considérons qu'il est d'autant plus important de tenir compte de cette interdépendance dans le cas des élèves PCE qui sont aux prises avec des émotions qu'ils ont de la difficulté à maîtriser (Berkowitz, 1993). C'est pourquoi nous nous demandons si le fait d'intervenir autant sur le plan cognitif que sur le plan affectif auprès des élèves PCE ne contribuerait pas à prévenir et à diminuer les comportements extériorisés ainsi qu'à faciliter l'établissement d'une REE positive tout en favorisant le développement global de ces élèves. C'est dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage au préscolaire que nous nous intéresserons aux interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation.

Sur le plan théorique, nous nous sommes appuyée sur le concept de ZPD pour mieux comprendre la façon dont ces deux dimensions interagissent constamment tant chez les élèves que chez l'enseignante et dans la relation elle-même. Ainsi, c'est spécifiquement dans la ZPD de l'élève que l'enseignante au préscolaire mettra en place les conditions nécessaires au développement des fonctions cognitives (soit de ses fonctions psychiques supérieures en termes vygotskiens) de l'élève. En tenant compte de ses intérêts et de ses besoins ainsi que de ce qu'il sait faire de manière autonome (soit de son niveau actuel), elle pourra amener celui-ci vers son niveau de développement potentiel. Pour ce faire, elle pourra notamment lui proposer des

instruments psychologiques qui lui permettront de réaliser les activités d'enseignement-apprentissage choisies (Vygotsky, 1933/2012a). C'est grâce à cet accompagnement respectueux des intérêts et du développement actuel de l'enfant que devrait s'établir une REE positive dans le cadre de laquelle l'enseignante pourra amener ce dernier à assimiler peu à peu les exigences de l'école (soit le programme scolaire) (Vygotsky, 1934/2012b).

Sur le plan méthodologique, nous avons privilégié l'étude de cas afin d'identifier de manière fine et concrète les pratiques d'une enseignante au préscolaire qui favorisent la création d'une relation positive auprès de ses élèves PCE. Pour ce faire, nous avons également observé les réactions des élèves PCE et les interactions entre l'enseignante et ces derniers. La collecte de données s'est effectuée dans une classe au préscolaire et a consisté à filmer une enseignante et ses élèves, dont trois PCE évalués à deux reprises et identifiés selon le PSA-A ou le Profil Socioaffectif Abrégé (agressivité/irritabilité et compétence sociale). Ces enregistrements vidéo, de nature non participante, ont porté sur deux activités d'enseignement-apprentissage, l'une réalisée en début d'année et l'autre à la fin de l'année. Nous avons rédigé les verbatims de chacune de ces activités et, après les avoir analysés, nous les avons découpés en quatre moments-clé: 1) l'accueil des élèves; 2) le message du jour; 3) la présentation du concept à l'étude suivie de l'explication du travail à réaliser et 4) le réinvestissement. Cette organisation des données recueillies nous a permis de coder chacune des pratiques développementales et d'accompagnement de l'enseignante selon les dimensions affective et cognitive de la REE qui se déploient au sein de la ZPD et, par conséquent, de construire une grille d'analyse claire et structurée.

Nos résultats montrent que l'enseignante recourt à des pratiques qui mobilisent en alternance et conjointement les dimensions affective et cognitive de la relation. L'enseignante observée engage les élèves dans les activités d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur un affect positif et intervient très fréquemment dans la ZPD de ses élèves PCE, dans la mesure où elle vérifie leur développement actuel (en observant ce qu'ils savent faire seuls) avant de viser leur développement potentiel. Ce faisant, elle tient compte à la fois de leurs capacités cognitives et affectives, comme elle le fait d'ailleurs avec tous les autres élèves de la classe. Nos résultats permettent d'illustrer concrètement la façon dont l'enseignante a procédé pour établir une relation positive en particulier avec l'un de ses élèves PCE.

L'originalité de cette thèse réside dans le fait qu'elle permet : 1) de conceptualiser les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE au regard du concept de ZPD; 2) de proposer une grille d'analyse de pratiques précises et concrètes qui contribuent à opérationnaliser le concept de ZPD; et enfin 3) de montrer qu'il est possible d'intervenir d'une manière différente auprès des élèves PCE en adoptant des pratiques de nature affective et cognitive qui s'inscrivent dans leur ZPD. Ainsi, sur le plan scientifique, les résultats de cette thèse mettent en lumière l'interdépendance constante qui s'établit entre les dimensions affective et cognitive du psychisme de l'adulte et de l'enfant et se manifestent dans leurs interactions et donc dans la REE. Par ailleurs, les résultats de cette thèse pourraient avoir une incidence positive sur la formation initiale et continue en suscitant des prises de conscience chez les enseignant(e)s en devenir ou déjà en poste quant à l'importance d'intervenir dans la ZPD des élèves PCE pour favoriser la création d'une REE positive.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	6
1. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE.....	6
1.1 Le rôle de l’enseignante au préscolaire dans le système scolaire québécois	7
1.2 Les effets de la relation entre l’enseignante au préscolaire et les élèves tout-venant	12
1.2.1 Les effets d’une REE positive sur les élèves	13
1.2.2 Les effets d’une REE négative sur les élèves	18
2. LA RELATION ENTRE L’ENSEIGNANTE AU PRÉSCOLAIRE ET SES ÉLÈVES PCE.....	22
2.1 Les comportements extériorisés.....	23
2.2 L’influence des CE sur les enseignantes.....	26
2.3 La REE au préscolaire et les pratiques enseignantes auprès des élèves PCE	28
2.3.1 La qualité de la relation entre l’enseignante au préscolaire et les élèves PCE .	29
2.3.2 Les pratiques de l’enseignante au préscolaire auprès des élèves PCE	34
2.4 En guise de conclusion.....	42
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	44
1. LE CONCEPT DE RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE.....	44
1.1 Les dimensions de la qualité de la REE selon le <i>Classroom Assessment Scoring System</i> (CLASS)	46
1.1.1 Le soutien émotif.....	47
1.1.2 Le soutien organisationnel.....	48
1.1.3 Le soutien cognitif.....	50
2. LES INTERRELATIONS ENTRE LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE	52
3. LE CONCEPT DE ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT	58
3.1 Les fonctions psychiques supérieures et les instruments psychologiques	59
3.2 Les liens entre apprentissage et développement	64
3.3 L’accompagnement au sein de la ZPD	68
3.4 Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques à l’âge préscolaire	71
3.4.1 Le programme de l’enfant ou celui de l’enseignante?.....	74

3.5	En guise de conclusion.....	79
4.	DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS UNE PERSPECTIVE VYGOTSKIENNE	81
4.1	L'accompagnement au sein de la ZPD	84
4.1.1	La collaboration.....	87
4.2	Les instruments psychologiques	89
4.3	L'enseignement-apprentissage à la période préscolaire.....	92
4.4	Les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation	94
5.	LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	97
	TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODE.....	100
1.	LE TYPE DE RECHERCHE	100
2.	LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON.....	101
2.1	La population	101
2.2	La constitution de l'échantillon.....	101
2.3	Les considérations éthiques	103
3.	LA COLLECTE DE DONNÉES ET LES INSTRUMENTS DE MESURE	105
3.1	Les entrevues préliminaires semi-dirigées	105
3.1.1	Les guides d'entrevue préliminaire	106
3.2	Le profil socioaffectif des élèves	107
3.2.1	Le questionnaire Profil Socioaffectif-Abrégé (PSA-A)	108
3.3	Les enregistrements vidéo en classe	109
3.4	L'entrevue post-observation semi-dirigée	110
3.4.1	Les guides d'entrevue post-observation	111
4.	L'ANALYSE DES DONNÉES	112
4.1	La méthode d'analyse des verbatims	112
4.1.1	L'organisation des données	112
4.1.2	La constitution des catégories.....	114
4.2	Les critères de rigueur.....	116
4.2.1	La crédibilité.....	116
4.2.2	La fiabilité.....	117
4.2.3	La transférabilité.....	118

4.2.4 La confirmabilité	118
QUATRIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES	119
1. LA PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANTE ET DES ÉLÈVES PCE	119
1.1 Le parcours professionnel et le contexte scolaire de l'enseignante	120
1.1.1 La formation de Nady-Anne	120
1.1.2 L'école et le climat de classe	122
1.2 La préparation des activités et la participation des élèves	125
1.3 La relation entre l'enseignante et ses élèves	131
1.4 Les élèves PCE de la classe de Nady-Anne	136
1.4.1 La description des comportements de Luc	137
1.4.2 La description des comportements de Benoit	139
1.4.3 La description des comportements de Karl	141
2. LA DESCRIPTION DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANTE MOBILISANT LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA REE POUR L'ENSEMBLE DE LA CLASSE	143
2.1 Présentation des activités	143
2.1.1 Activité A : la croissance de la pomme	144
2.1.2 Activité B : la mesure des poissons	147
2.2 Les pratiques développementales et les pratiques d'accompagnement	148
2.2.1 Les pratiques développementales de nature cognitive	149
2.2.2 Les pratiques d'accompagnement de nature cognitive	150
2.2.3 Les pratiques développementales de nature affective	152
2.2.4 Les pratiques d'accompagnement de nature affective	153
3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE NATURE AFFECTIVE ET COGNITIVE QUI S'INSCRIVENT DANS LA ZPD DES ÉLÈVES ET LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES PCE (OBJECTIFS 1 ET 2)	156
3.1 Activité A : La croissance de la pomme	157
3.1.1 Temps 1 : L'accueil des élèves	157
3.1.2 Temps 2 : Le message du jour	161
3.1.3 Temps 3 : La présentation du concept scientifique et l'explication du travail	167
3.1.4 Temps 4 : Le réinvestissement	172
3.2 La synthèse des résultats pour l'activité de la pomme	183
3.3 Activité B : La mesure des poissons	184

3.3.1 Temps 1 : L'accueil des élèves.....	185
3.3.2 Temps 2 : Le message du jour.....	188
3.3.3 Temps 3 : La présentation du concept scientifique et l'explication du travail.....	189
3.3.4 Temps 4 : Le réinvestissement.....	196
3.4 La synthèse des résultats pour l'activité des poissons.....	202
3.5 L'évolution des comportements des trois élèves PCE entre le début et la fin de l'année scolaire.....	204
3.5.1 Les changements observés chez Luc.....	204
3.5.2 Les changements observés chez Benoit.....	208
3.5.3 Les changements observés chez Karl.....	212
3.6 La synthèse.....	215
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....	218
1. LES INTERRELATIONS ENTRE LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA REE.....	219
1.1 Les interrelations AC lors de l'accueil des élèves (temps 1).....	219
1.1.1 Les interrelations AC lors de l'accueil qui précède l'activité relative au concept de croissance (temps 1).....	219
1.1.2 Les interrelations AC lors de l'accueil qui précède l'activité relative au concept de mesure (temps 1).....	221
1.1.3 L'évolution des interrelations AC au temps 1 entre le début et la fin de l'année.....	223
1.2 Les interrelations AC lors du message du jour (temps 2).....	225
1.2.1 Les interrelations AC dans la préparation de l'activité relative au concept de croissance (temps 2).....	225
1.2.2 Les interrelations AC dans la préparation de l'activité relative au concept de mesure (temps 2).....	226
1.2.3 L'évolution des interrelations AC au temps 2 entre le début et la fin de l'année.....	227
1.3 Les interrelations AC lors de l'activité d'enseignement-apprentissage (temps 3)...	228
1.3.1 Les interrelations AC dans l'enseignement-apprentissage du concept de croissance (temps 3).....	228
1.3.2 Les interrelations AC lors de l'activité d'enseignement-apprentissage du concept de mesure (temps 3).....	231

1.3.3 L'évolution des interrelations AC au temps 3 entre le début et la fin de l'année	233
1.4 Les interrelations AC lors du réinvestissement de l'activité (temps 4)	234
1.4.1 Les interrelations AC lors du travail individuel relatif au concept de croissance (temps 4)	235
1.4.2 Les interrelations AC lors du travail individuel relatif au concept de mesure (temps 4)	238
1.4.3 L'évolution des interrelations AC au temps 4 entre le début et la fin de l'année	239
2. L'ÉVOLUTION DE LA RELATION ENTRE NADY-ANNE ET KARL	242
SIXIÈME CHAPITRE. CONCLUSION	248
1. L'ATTEINTE DE NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE	248
2. LES FORCES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE	251
2.1 Les forces et les limites liées aux instruments de mesure	251
2.2 Les forces et les limites liées à nos résultats	255
3. LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE	257
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	261
ANNEXE A. GRILLE CLASS PRE-K	287
ANNEXE B. TABLEAU – DÉMARCHE DE LA RECENSION (DEUX GROUPES DISTINCTS)	293
ANNEXE C. TABLEAU – DÉMARCHE DE LA RECENSION (TROIS GROUPES DISTINCTS)	297
ANNEXE D. TABLEAU DESCRIPTIF DES ÉTUDES RECENSÉES	301
ANNEXE E. PRATIQUES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL	315
ANNEXE F. ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	321
ANNEXE G. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX ENSEIGNANTES	325
ANNEXE H. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX PARENTS	331
ANNEXE I. GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE (MAI 2017)	337
ANNEXE J. GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE (OCTOBRE 2017)	343
ANNEXE K. LE PROFIL SOCIOAFFECTIF-ABRÉGÉ (PSA-A)	347

ANNEXE L. LE PROFIL SOCIOAFFECTIF-ABRÉGÉ (PSA-A) - SEUIL.....	351
ANNEXE M. GUIDES D'ENTREVUE POST-OBSERVATION.....	355
ANNEXE N. GRILLE DES PRATIQUES	361
ANNEXE O. GRILLE DE PRATIQUES – ACTIVITÉ POMME ET POISSON.....	367

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les étapes de notre démarche.....	104
Tableau 2.	Les catégories d'analyse des pratiques enseignantes	115
Tableau 3.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Luc (début d'année scolaire)	137
Tableau 4.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire)	138
Tableau 5.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire).....	139
Tableau 6.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire)	140
Tableau 7.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Karl (début d'année scolaire)	141
Tableau 8.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Karl (début d'année scolaire)	142
Tableau 9.	Découpage de l'activité A : la croissance de la pomme.....	144
Tableau 10.	Découpage de l'activité B : la mesure des poissons.....	147
Tableau 11.	Pratiques développementales de nature cognitive.....	150
Tableau 12.	Pratiques d'accompagnement de nature cognitive	150
Tableau 13.	Pratiques développementales de nature affective.....	153
Tableau 14.	Pratiques d'accompagnement de nature affective	154
Tableau 15.	Répartition des pratiques de l'enseignante pour les deux activités	155
Tableau 16.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Luc (début / fin d'année scolaire)	205
Tableau 17.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Luc (début / fin d'année scolaire)	206
Tableau 18.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Benoit (début / fin d'année scolaire)	209
Tableau 19.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début / fin d'année scolaire) ..	210
Tableau 20.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Karl (début / fin d'année scolaire).....	212

Tableau 21.	Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Karl (début / fin d'année scolaire)	213
-------------	--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Instrument psychologique	63
Figure 2.	Activité A – Répartition des pratiques adoptées envers Luc, Benoit et Karl aux quatre temps	182
Figure 3.	Activité B – Répartition des pratiques adoptées envers Luc, Benoit et Karl aux quatre temps	202

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AC	Affect et cognition
AÉPQ	Association d'Éducation du Préscolaire du Québec
BIC	Best in Class
CBCL	Child Behavior Check List
CE	Comportements extériorisés
CÉR	Comité d'éthique de la recherche
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
COS-1	Classroom Observation System for First Grade
CSSS	Commission scolaire des Sommets
CSHC	Commission scolaire des Hauts-Cantons
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CTRT	Child-Teacher Relation Training
ECERS-R	Early Childhood Environmental Rating Scales–Revised
FPS	Fonction psychique supérieure
HBQ	Mental Health Subscales of the MacArthur Health and Behavior Questionnaire
H	Hydrogène
H ² O	Eau
N.-A.	Nady-Anne
O	Oxygène
PCE	Présentant des comportements extériorisés

PSA-A	Profil Socioaffectif-Abrégé
QI	Quotient intellectuel
REE	Relation enseignante-élève
RFRP	Relationship-Focused Reflection Program
STRS	Student-Teacher Relationship Scale
SU	Subject
TCIT	Teacher-child Interaction Training
ZPD	Zone proximale de développement

*Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui à l'aide de quelqu'un,
il sera capable de le faire demain par lui-même.*

Vygotsky, 2012/1933a, p. 187

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier tous ceux et celles qui de près ou de loin m'ont soutenue et encouragée au fil de ce long processus. Sans eux, ce projet n'aurait pas vu le jour.

D'abord, un énorme merci à ma directrice de thèse, Michèle Venet, qui m'a accompagnée pendant plus de 10 ans tout au long de mon cheminement aux études supérieures. Après ce long parcours, où nous avons partagé et vécu d'innombrables anecdotes et souvenirs, Michèle a été et restera pour moi, au-delà d'une mentore, une confidente, une amie, une complice et par-dessus tout un être cher à mes yeux. Elle m'a soutenue dans les moments difficiles tant professionnels que personnels, elle m'a transmis sa passion et sa rigueur professionnelle et surtout, elle a cru en moi jusqu'au bout. Merci également à mon codirecteur, Frédéric Saussez qui, dès notre première rencontre, a eu confiance en mes capacités et connaissances et dont l'exigence m'a aidée à me dépasser.

Merci pour l'aide financière du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) dont j'ai pu bénéficier durant ce parcours. Merci également aux collègues de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (CREALEC) qui m'ont permis de progresser dans ce projet lors de nos échanges dans les séminaires étudiants.

Un grand merci à Nady-Anne, qui a participé à cette recherche en m'ouvrant la porte de sa classe et en se dévoilant comme une enseignante dévouée et passionnée, merveilleusement à l'écoute de ses élèves. Merci à ses petites abeilles qui m'offraient leur plus beau sourire lors de ma présence dans leur classe.

Merci à mes collègues doctorantes, Anne-Marie et Érika que j'ai appris à connaître de jour en jour et avec qui nous avons partagé nos déceptions et nos joies. Un merci spécial à Anne-Sophie pour son aide précieuse lors des enregistrements vidéo en classe. Merci à Andrée, Sandy et Marc pour le temps passé à l'accord interjuge et à Gabriel pour les dernières retouches. Un merci particulier à mes amies Caroline, Chantal, Isabelle, Martine, Michèle et Mirelle qui aviez toujours une pensée d'encouragement pour moi durant toutes ces années et spécialement à la toute fin de ce long processus. Merci aussi à tous ceux et celles qui m'ont envoyé des ondes positives dans les derniers moments d'écriture.

Merci à mes parents, Claudette et Jacques, pour vos petits plats cuisinés qui m'ont réconfortée et qui ont grandement été appréciés lors des moments où le temps manquait. Merci à mes enfants, Charles et Étienne. Ils avaient toujours des mots gentils et plein de tendresse pour m'encourager à continuer et surtout à ne pas lâcher. Pour terminer, un énorme merci à mon conjoint, Sébastien. Je serai toujours reconnaissante de l'énorme soutien qu'il m'a apporté durant toutes ces années. Avec sa grande écoute, il avait toujours les mots justes pour que je puisse continuer dans les moments difficiles. Ses paroles me donnaient des ailes et m'ont permis de poursuivre. Ce fût un projet que nous avons décidé ensemble et il a été là jusqu'au bout, merci. Je t'aime à la folie.

INTRODUCTION

Les comportements extériorisés (CE) des enfants engendrent des effets négatifs tant sur eux-mêmes que sur les adultes qui prennent soin d'eux. En effet, ils entravent les interactions que l'enfant entretient avec les personnes de son environnement et nuisent à son propre bien-être sur le plan social et scolaire. Ces comportements suscitent des émotions négatives chez les adultes et il devient alors difficile pour ceux-ci d'interagir de manière harmonieuse avec les enfants aux prises avec ces comportements. C'est pourquoi, dans le milieu scolaire, certaines enseignantes¹ ont de la difficulté à intervenir adéquatement sur le coup de l'émotion que ces comportements provoquent (Levasseur et Hamel, 2017; Sutton, 2005). Pour une enseignante qui doit contribuer au développement de tous les élèves de sa classe, il peut donc être ardu d'établir des relations harmonieuses avec chacun d'entre eux, et plus encore avec les élèves PCE (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs et Oort, 2013).

Or, établir une relation positive entre l'enseignante et ses élèves dès le préscolaire, et notamment avec ceux en difficulté, peut agir comme un facteur de protection sur leur adaptation scolaire et sociale (Baker, 2006), et nombreux sont les auteurs qui ont constaté les effets positifs d'une relation entre l'enseignante et ses élèves (Baker, 2006; Hamre et Pianta, 2005; Hamre, Hatfield, Pianta, et Jamil, 2014; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong et Essex, 2005) ainsi que des effets néfastes (Birch

¹ Par souci d'alléger la lecture du texte, le mot « enseignante » sera utilisé puisque les personnes qui enseignent au préscolaire sont majoritairement des femmes.

et Ladd, 1998; Burchinal et al., 2008; Hamre et Pianta, 2001; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Pianta et Steinberg, 1992; Silver et al., 2005; White, 2013).

Dans le cadre de nos activités en tant qu'assistante de recherche et enseignante en adaptation scolaire et sociale, nous avons rencontré un grand nombre d'enseignantes qui considéraient qu'il était très important de créer une relation positive avec les élèves, et particulièrement avec les élèves PCE. Toutefois, de fréquentes discussions avec nos collègues nous ont amenée à constater que leur définition d'une relation positive se réduisait à la manifestation d'un affect positif, à une attitude d'écoute et de compréhension, à une proximité physique, tout en fournissant aux élèves un cadre clair, afin qu'ils se sentent bien au sein de la classe.

Pourtant, Pianta et ses collègues (2008) définissent la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves tout-venant en tenant compte des différents aspects qui la composent, c'est-à-dire qu'ils considèrent que l'enseignante doit offrir un soutien sur les plans émotif, organisationnel et cognitif pour créer un climat de classe positif. Nous nous sommes donc interrogée sur l'effet éventuel sur les élèves PCE des pratiques enseignantes² qui intégreraient à

² Dans le cadre de cette thèse, nous avons retenu l'expression « pratiques enseignantes » ou « pratiques de l'enseignante » pour désigner des comportements observables chez l'enseignante, dans le but d'éviter toute confusion entre les comportements de l'enseignante et ceux des élèves, même si nous savons que dans la littérature francophone la notion de pratique réfère à un concept plus complexe. Mentionnons ici que la définition de cette expression la plus proche de la nôtre est celle de Durand (1996), telle que précisée par Malkoun (2007) : « Durand (1996), psychologue, définit la pratique en utilisant la théorie de l'activité. Pour lui,

la fois les dimensions affective et cognitive de la relation, plutôt que d'être axées uniquement sur la dimension affective, comme le proposent plusieurs études (Driscoll et Pianta, 2010; Fernandez et al., 2015; Williford et al., 2017). Se pourrait-il que, plutôt que de centrer leurs interventions sur les comportements inadaptés, les enseignantes qui se comportent de la même façon avec les élèves PCE qu'avec leurs pairs, tout en leur fournissant tout autant un soutien accru sur les plans cognitif et émotionnel (Hamre et Pianta, 2005) réussissent à établir plus facilement une relation positive avec eux?

Par ailleurs, pour comprendre la manière dont s'établit une REE positive, plutôt que d'examiner sa dimension affective d'un côté et sa dimension cognitive de l'autre, serait-il possible de penser aux interrelations entre ces deux dimensions de la relation? Telles sont les questions qui nous ont conduite à entamer cette recherche doctorale. Nous nous proposons donc de décrire les pratiques d'une enseignante au préscolaire envers ses élèves PCE ainsi que les réactions de ces derniers en nous appuyant sur le concept vygotkien de ZPD (Vygotsky, 1933/2012a), puisque cette zone temporelle est le lieu de multiples interactions de nature affective et cognitive entre l'enseignante et ses élèves. Cette thèse nous paraît novatrice, dans la mesure où elle aborde le concept de REE sous l'angle des interrelations entre les dimensions affective et cognitive qui se déploient dans la ZPD (Vygotsky, 1933/2012a). En effet, c'est notamment au sein de la ZPD de l'élève que les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation se manifestent de telle sorte que notre analyse des pratiques enseignantes,

activité désigne ce que fait un agent pour réaliser une tâche; elle regroupe le comportement observable (la composante motrice ou verbale) et l'activité cognitive qui s'y rapporte (les processus activés par l'agent). » (n.p.).

à la lumière de ce concept, conjointement avec celui de REE, contribuera à renouveler la compréhension de la façon dont peut s'établir une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE.

Dans le premier chapitre, nous définissons le rôle de l'enseignante au préscolaire et soulignons qu'il peut être difficile d'établir une relation positive entre elle et ses élèves PCE. Nous présentons les effets d'une REE positive et négative sur les élèves tout-venant et analysons les pratiques de nature affective et cognitive préconisées par la littérature scientifique auprès des élèves PCE pour en arriver à notre question générale de recherche, qui vise à comprendre les interrelations³ entre les dimensions affective et cognitive de la relation entre l'enseignante au préscolaire et l'élève PCE. Dans le deuxième chapitre, nous conceptualisons cette relation auprès des élèves PCE en montrant la façon dont ses dimensions affective et cognitive, qui se déploient notamment dans la ZPD des élèves sont indissociablement liées, ce qui nous permettra de formuler nos objectifs de recherche. Ceux-ci consistent à décrire les pratiques enseignantes qui favorisent la création et le maintien d'une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE ainsi qu'à décrire les comportements de ces élèves en réponse à ces pratiques. Dans le troisième chapitre, nous décrivons notre méthode de recherche. Compte tenu de l'originalité et de la nouveauté de notre perspective, il nous paraît incontournable d'inscrire notre étude dans une approche qualitative, exploratoire, à visée heuristique. De plus, étant donné que

³ Nous utiliserons le terme « interrelations » pour parler des relations réciproques entre les dimensions affective et cognitive des personnes (autant des élèves que de l'enseignante) et de la REE.

nous cherchons à cerner un phénomène et à le décrire aussi précisément que possible, dans toute sa complexité, nous avons opté pour une étude de cas dans le but de saisir un « gros plan » des pratiques enseignantes ainsi que des réactions des élèves PCE à ces pratiques. Nous analyserons nos résultats à la lumière des dimensions (affective et cognitive) de la REE et du concept de ZPD. La discussion des résultats mettra en lumière les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la personne, autant des élèves que de l'enseignante, et de la REE. Elle contribuera à souligner la façon dont les pratiques de l'enseignante peuvent aider les élèves PCE à s'adapter adéquatement au sein de la classe, tant sur le plan affectif que sur celui des apprentissages, et ce, grâce à l'édification progressive d'une relation positive, laissant place à l'intersubjectivité des membres de cette relation. Nous concluons cette thèse en réfléchissant aux avenues de recherche et de formation vers lesquelles elle pourrait conduire.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

De nombreux auteurs soulignent l'importance d'une REE de qualité pour l'adaptation sociale et scolaire (Baker, 2006; Burchinal et al., 2008). Dans quelle mesure cette relation peut-elle constituer une ressource pour l'enseignante lorsqu'elle est confrontée à des élèves PCE? C'est à partir de cette question que nous avons organisé notre problématique, structurée en deux sections. Dans la première, nous définissons le rôle de l'enseignante au préscolaire et nous présentons les effets d'une REE positive et négative de manière générale, tant sur les élèves que sur les enseignantes. Nous y soulignons en outre les défis associés à l'établissement d'une relation positive avec les élèves PCE et présentons les caractéristiques de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ces élèves. Dans la deuxième section, nous réalisons une analyse critique des pratiques enseignantes répertoriées empiriquement dans la littérature scientifique précisément en lien avec les élèves PCE et proposons une nouvelle façon de concevoir et d'établir la relation avec eux au préscolaire. Nous concluons cette problématique en identifiant et en formulant notre question générale de recherche.

1. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE

Avant même de présenter les effets d'une REE positive et négative, nous exposons en premier lieu ce que recouvre le rôle de l'enseignante au préscolaire, dans la mesure où la relation que celle-ci entretient avec ses élèves est d'abord définie par son rôle.

1.1 Le rôle de l'enseignante au préscolaire dans le système scolaire québécois

Les premières maternelles avaient pour objectifs de rassembler les enfants pour qu'ils s'amuse et qu'ils apprennent à socialiser (CSÉ, 2012). Au fil du temps et avec l'évolution de la société, notamment en raison du nombre croissant de femmes sur le marché du travail, les programmes éducatifs se sont modifiés de telle sorte que le programme de maternelle actuel vise le développement global de l'enfant sur les plans socioaffectif, physique et moteur, cognitif et langagier (CSÉ, 2012). Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) précise que la qualité des interactions entre l'enseignante et l'élève passe par le soutien émotif, le soutien à l'apprentissage et une organisation efficace de la classe, ce qui constitue d'ailleurs une référence au modèle de Pianta et al. (2008) que nous verrons plus loin.

En effet, dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006), l'éducation préscolaire doit répondre à trois mandats, à savoir : 1) « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école » (p. 52); 2) favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités » (p. 52); et 3) : « jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre » (p. 52). Afin de remplir ce dernier mandat, le programme de formation de l'école québécoise propose d'enseigner différentes stratégies cognitives et métacognitives, telles qu'observer, explorer, expérimenter, organiser, planifier, classer, comparer, sélectionner, mémoriser, produire des idées nouvelles, utiliser le mot exact, questionner et se questionner, anticiper, vérifier et évaluer (Gouvernement du Québec, 2006).

Plus spécifiquement en lien avec les élèves PCE, Poliquin-Verville et Royer (1992) se sont penchés, à l'époque, sur les interventions souhaitables pour ces élèves. Ils soulignent qu'il faut s'intéresser aux « forces actives [de l'élève] (connaissances et habiletés) autant [qu'à] ses besoins dans les différentes sphères de son expérience de l'école. » (p. 31) et précisent les cinq composantes dont les programmes d'intervention destinés aux élèves PCE doivent tenir compte lors de leur élaboration (Sodac et ses collaborateurs, 1988 cités dans Poliquin-Verville et Royer, 1992), soit :

- 1) favoriser l'acquisition de comportements utiles ou souhaitables;
- 2) atténuer les comportements inappropriés;
- 3) développer des habiletés sociales et des mécanismes d'adaptation personnelle;
- 4) poursuivre l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études;
- 5) favoriser la généralisation et le maintien des habiletés. (p. 36)

Ainsi, afin de maximiser leurs chances d'acquérir de meilleures habiletés et de les aider à être prêts à affronter les situations difficiles de la vie quotidienne, les interventions auprès de ces élèves devraient viser tous ces objectifs, dont certains sont de nature affective et d'autres de nature cognitive (Sodac et ses collaborateurs, 1988 cités dans Poliquin-Verville et Royer, 1992). Ces auteurs avancent l'idée que la diminution des CE ne passe pas seulement par l'enseignement de la maîtrise de soi et le développement d'habiletés sociales, mais aussi par un enseignement de qualité :

Compte tenu que [sic] les émotions saines et les comportements appropriés sont des retombées du succès scolaire (Gallagher, 1979), un bon programme d'intervention à l'intention des élèves ayant des troubles du comportement doit offrir à l'élève un enseignement dont le contenu, les méthodes et le matériel sont adaptés à ses besoins, de façon à favoriser sa réussite scolaire. (p. 48-49)

Plus récemment, dans un document ministériel (Gouvernement du Québec, 2015) portant sur les interventions auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, il est précisé qu'« un enseignement de qualité ne saurait être réalisé sans la mise en place d'un contexte d'apprentissage sécurisant et stimulant » (p. 43). Ainsi, différentes pratiques enseignantes sont identifiées dans le modèle CLASSE élaboré par Archambault et Chouinard (2009 cités dans le document ministériel mentionné ci-dessus) incluant des facteurs motivationnels, et ce, tout autant pour les élèves tout venant que pour les élèves PCE. Ce modèle est composé d'un ensemble d'actes pédagogiques incluant des déterminants correspondant au mot CLASSE tels que Conception, Latitude, Ambiance, Soutien d'apprentissage, Soutien et Évaluation. Cette conception du rôle de l'enseignante fait clairement ressortir deux grandes dimensions de la REE, à savoir une dimension cognitive et une dimension affective. Dans le cadre de cette thèse, la dimension cognitive couvre les aspects de la relation directement reliés aux pratiques enseignantes qui visent les apprentissages et le développement cognitif des élèves tandis que la dimension affective couvre les aspects de la relation directement reliés à la vie affective (tant de l'enseignante que des élèves).

Bien que, la dimension cognitive semble fondamentale dans la REE, et ce, dès le préscolaire, où l'enseignante a pour rôle de tenir compte des besoins cognitifs de ses élèves (CSÉ, 2012; Gouvernement du Québec, 2006), dont ses élèves PCE (Poliquin-Verville et Royer, 1992; Gouvernement du Québec, 2015), il n'en demeure pas moins que le rôle des enseignantes au préscolaire sur le plan cognitif semble difficile à assumer. Duval, Bouchard, Hamel et Pagé (2016) ont étudié la qualité des interactions en classe, en observant les pratiques déployées au préscolaire à l'aide du *Classroom Assesment Scoring System* (CLASS) et en recueillant les pratiques déclarées par les enseignantes. L'évaluation des soutiens émotif et cognitif mesuré à l'aide du CLASS montrent que le soutien cognitif est de qualité faible (3,28 / 7) comparativement au soutien émotif qui est de qualité moyenne (4,92 / 7). De plus, les enseignantes se disaient sensibles aux besoins émotionnels en mentionnant certains indicateurs de la grille CLASS (par exemple être consciente des difficultés de l'élève ou soutenir les élèves de manière réconfortante). Par contre, elles ont rarement exprimé à travers leurs discours des indicateurs faisant référence au soutien cognitif en lien avec les dimensions du modelage langagier et du développement conceptuel. D'après leurs discours, les enseignantes semblent avoir de la difficulté à assumer leur rôle sur le plan cognitif, ce qui constitue un défi pour elles (Duval et al., 2016).

Or, le type de relation pédagogique valorisé par l'enseignante est un facteur qui joue un rôle dans l'établissement d'un climat harmonieux dans la classe (Morin, 2007). Pour l'enseignante, sa manière de comprendre le développement de l'enfant se reflète dans sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Ainsi, lorsqu'elle considère l'enfant du préscolaire comme un être ayant besoin de bouger et de faire des essais, comme un être capable

d'accomplir des tâches et avoir des responsabilités et comme un être capable de réaliser des travaux dans une discipline donnée, elle aura tendance à favoriser sa socialisation, son identité personnelle ainsi que sa préparation aux exercices d'apprentissage (en lecture, en écriture et en calcul) (Morin, 2007). Par conséquent, l'enseignante au préscolaire qui adopte une visée pédagogique axée sur le développement global de l'élève et considère l'enfant comme un être qui se développe sur tous les plans, et non pas seulement sur le plan affectif, est susceptible de favoriser l'établissement d'une relation positive auprès de ses élèves (Pianta et al., 2008). Enfin, cette vision de la REE s'inscrit adéquatement dans la vision gouvernementale du rôle de l'enseignante au préscolaire, qui consiste notamment à donner à l'élève le goût d'apprendre, à exploiter l'ensemble de ses potentialités et à jeter les bases de la scolarisation pour l'inciter à apprendre (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi, la situation qui prévaut à l'heure actuelle est éloignée de ce qu'indique le ministère de l'éducation quant au rôle de l'enseignante au préscolaire auprès des élèves PCE et qu'effectivement le soutien cognitif au préscolaire auprès de ces élèves ne semble pas une approche privilégiée (Duval et al., 2016; Fernandez et al., 2015; Williford et al., 2017).

Avant d'examiner plus en détail la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE, nous tenons d'abord à souligner l'importance de la REE avec les élèves tout-venant de manière générale, notamment sur le plan social et éducatif, en décrivant les effets tant positifs que négatifs que cette relation peut engendrer.

1.2 Les effets de la relation entre l'enseignante au préscolaire et les élèves tout-venant

Plusieurs études montrent que la qualité de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves est prédictive de l'adaptation scolaire et sociale des enfants jusqu'à la fin du primaire. En effet, une REE positive au préscolaire, empreinte de chaleur et dénuée de conflits, a des effets positifs non seulement sur l'adaptation sociale ultérieure des élèves (Baker, 2006; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011; Pianta et Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005), mais aussi sur leur engagement et leurs résultats scolaires (Burchinal et al, 2008; Hamre et al., 2005; Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011), tandis qu'une relation conflictuelle exerce des effets négatifs tant sur le plan scolaire que sur le plan comportemental (Hamre et Pianta, 2001; Roorda et al., 2011).

Afin de faire état de la situation quant à l'importance de la REE, nous mentionnerons dans les deux prochaines sections, les résultats de recherche de plusieurs études en lien avec les effets d'une REE positive ou négative de manière générale. La raison pour laquelle il convient de s'y intéresser, réside dans le fait que les élèves vulnérables, entre autres les élèves PCE, y sont particulièrement sensibles (Olsson, Bond, Burn, Vella-Brodrick et Sawyer, 2003). De plus, puisqu'une REE négative est associée aux CE tout au long du parcours scolaire (Baker, 2006; Hamre et Pianta, 2001; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011), certaines études mentionnées ici seront décrites plus en détail dans la section 2, qui porte spécifiquement sur la REE et les élèves PCE.

1.2.1 Les effets d'une REE positive sur les élèves

Selon, Pianta (1999), l'enseignante qui entretient une relation positive avec ses élèves augmente la capacité de ces derniers à organiser et à moduler leurs émotions, ce qui leur permet d'interagir adéquatement avec leurs pairs. Ainsi, une REE positive joue un rôle important dans la réduction des comportements extériorisés, dans l'acquisition de meilleures compétences sociales (Burchinal et al., 2008; Silver et al., 2005) et de meilleurs résultats scolaires (Baker, 2006; Hamre et Pianta, 2005; Hamre et al., 2014; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011; Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, lorsque l'enseignante manifeste un affect positif envers l'élève, elle contribue à l'établissement de meilleures relations interpersonnelles entre les élèves (Buyse et al., 2008; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997). Enfin, les élèves explorent davantage les ressources pédagogiques (tableaux, affiches, aide-mémoire) mises à leur disposition, s'engagent dans les activités de la classe et sont plus en mesure de se concentrer sur les apprentissages. Par conséquent, les élèves qui perçoivent leur enseignante comme créant un environnement d'apprentissage bienveillant et bien structuré sont plus susceptibles de s'engager à l'école (Klem et Connell, 2004)

Silver et ses collègues (2005) ont examiné la qualité de la REE sur la trajectoire des CE du préscolaire à la 3^e année. Après avoir évalué les CE des enfants à trois reprises (à la maternelle, en 1^{ère} et en 3^e année) à l'aide du *Mental Health Subscales of the MacArthur Health and Behavior Questionnaire* (HBQ) ainsi que la qualité de la REE à la maternelle évaluée à l'aide du *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), ils ont constaté que la proximité dans la REE exerçait un effet plus important sur les enfants qui avaient un niveau élevé de CE. Ainsi,

pour ces derniers, peu ou pas de proximité avec leur enseignante de maternelle prédisaient une augmentation des CE au fil du temps, tandis que des niveaux moyen à élevé de proximité dans la REE étaient liés à une réduction de plus en plus importante des CE au fil du temps, et ce, jusqu'en troisième année du primaire. C'est donc dire que l'établissement d'une relation positive dès le début de la scolarisation, soit dès le préscolaire, favorise l'adaptation sociale ultérieure des élèves.

Des études corrélationnelles (Baker, 2006; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011) ont examiné les associations entre la qualité de la REE, la réussite scolaire et les problèmes de comportements des enfants tout au long du primaire, c'est-à-dire du préscolaire à la 5^e année. Ils ont observé qu'une REE positive était associée au succès scolaire des élèves et à l'amélioration de leurs compétences scolaires tout au long du primaire. Pour leur part, Pianta et Stuhlman (2004) ont examiné dans quelle mesure la proximité et le conflit dans la REE étaient corrélés avec les compétences sociales et scolaires de 490 enfants en première année. Les chercheurs ont mesuré ces variables à trois moments (prématernelle 4 ans, maternelle et 1^{re} année) et ont observé qu'une REE positive prédisait de meilleures capacités d'adaptation, de meilleures habitudes de travail et de meilleurs résultats scolaires en première année.

Hamre et Pianta (2005) ont examiné, à la fin de la première année scolaire, les effets de la REE auprès de 910 élèves évalués comme présentant des risques d'échec scolaire. Les enfants ont été suivis de la naissance jusqu'en première année. Au préscolaire, alors qu'ils étaient âgés de 5 à 6 ans, les auteurs ont évalué leur niveau de risque d'échec scolaire, qui englobe les comportements extériorisés, les compétences sociales, scolaires et attentionnelles. En première

année, ils ont évalué les compétences cognitives et scolaires, la REE ainsi que le climat de classe, afin d'examiner si les soutiens cognitif et émotionnel de l'enseignante de première année atténuaient le risque d'échec évalué au préscolaire, soit s'ils favorisaient la réussite scolaire et l'adaptation sociale des élèves en première année. Hamre et Pianta (2005) ont constaté qu'à la fin de la première année, les élèves évalués au préscolaire comme présentant un risque élevé d'échec scolaire et qui étaient dans des classes offrant un fort soutien cognitif (enseignement de la lecture, qualité des rétroactions sur le travail, conversation en lien avec l'enseignement, soutien à la prise de responsabilités) et émotionnel (qualité du climat de classe, soutien à l'autonomie, sensibilité de l'enseignante) obtenaient des résultats scolaires semblables et vivaient une relation avec leur enseignante de première année semblable à celle des enfants moins à risque. Par contre, les élèves à risque qui avaient bénéficié de moins de soutien vivaient plus de conflits avec leur enseignante. Toutefois, les chercheurs ont considéré le niveau d'éducation de la mère comme un facteur de risque distinct. Par conséquent, les résultats indiquent que les élèves dont les mères étaient peu scolarisées mais qui étaient dans des classes où l'enseignante offrait un soutien cognitif soutenu obtenaient, en première année, des résultats scolaires semblables à ceux de leurs pairs dont les mères étaient plus scolarisées. En revanche, les enfants dont les mères étaient peu scolarisées mais qui étaient dans des classes où l'enseignante offrait peu de soutien cognitif obtenaient des résultats nettement inférieurs à ceux de leurs pairs dont les mères étaient plus scolarisées. Les chercheurs évoquent le fait que les élèves profitent davantage du soutien cognitif lorsqu'ils ont moins de ressources socio-économique (en considérant l'éducation maternelle). Ainsi, cette étude souligne l'importance du soutien cognitif en première année, pour les élèves appartenant à un milieu socio-économique défavorisé. Toutefois, l'étude ne porte pas

directement sur les élèves PCE au préscolaire. Par ailleurs, même si elle nous donne une idée indirecte des pratiques enseignantes associées au soutien cognitif, puisque le climat de classe a été évalué avec le *Classroom Observation System for First Grade* (COS-1), qui préfigure le CLASS, que nous présentons plus loin, il reste que les pratiques n'ont pas été mises en lien direct avec leurs effets sur les élèves. C'est précisément ce point que nous aimerions éclaircir et, en particulier en ce qui a trait aux élèves PCE au préscolaire.

Plus tard, Hamre et ses collègues (2014) ont évalué la qualité des trois soutiens (émotif, organisationnel et cognitif) décrits dans le CLASS chez 304 enseignantes au préscolaire. Ils ont en outre évalué, à l'automne et au printemps de l'année scolaire en cours, les compétences scolaires des élèves (lecture, vocabulaire et habiletés cognitives générales), la mémoire de travail, le contrôle inhibitoire ainsi que la qualité de la REE (évaluée au moyen du STRS). Ces différentes variables leur ont permis d'observer que la sensibilité de nature affective et cognitive – « responsive teaching »⁴ – des enseignantes aux besoins des élèves ainsi que le soutien organisationnel et le soutien cognitif prédisaient le développement social et scolaire ainsi que le développement des fonctions exécutives (contrôle inhibitoire et mémoire de travail) des élèves. En effet, les élèves dont les enseignantes étaient sensibles à leurs besoins avaient fait des progrès plus importants quant à leurs compétences linguistiques, avaient développé de meilleures compétences relatives à leur mémoire de travail et entretenaient une REE moins conflictuelle que

⁴ Cette étude visait en fait à confirmer un modèle bifactoriel, avec la sensibilité aux besoins de l'élève, mesurée à l'aide des dix dimensions du CLASS comme facteur général et les trois domaines du CLASS comme facteurs spécifiques.

les élèves des classes où l’enseignante était moins sensible à leurs besoins. Ces résultats montrent que la sensibilité aux besoins tant cognitifs qu’affectifs a un effet sur le plan cognitif.

Notons d’ailleurs que les effets d’une REE positive axée sur le développement global de l’enfant se manifestent dès la prématernelle. En effet, Burchinal et ses collègues (2008) ont étudié la relation entre des enseignantes de prématernelle et leurs élèves dans le cadre de l’évaluation de 240 programmes destinés à promouvoir la préparation à l’école, en particulier pour des enfants de quatre ans (prématernelle) issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui éprouvaient des difficultés d’apprentissage. Plus précisément, ils ont évalué l’effet de la qualité des interactions enseignante-élèves au moyen du *Early Childhood Environmental Rating Scales–Revised* (ECERS-R) ainsi que le soutien cognitif offert par les enseignantes à l’aide du CLASS auprès de 920 élèves. Ceux-ci ont fait l’objet d’une évaluation, effectuée tant par les chercheurs que par les enseignantes, visant à mesurer leur vocabulaire, leur compréhension orale, leurs compétences langagières, sociales et comportementales, ainsi que leur niveau de réussite au moyen d’une batterie de tests cognitifs. Ils ont été évalués à la prématernelle à l’automne et au printemps, ainsi qu’à la maternelle, à ces mêmes moments. Les résultats ont montré que les enfants de la maternelle obtenaient des scores un peu plus élevés sur le plan cognitif lorsqu’ils avaient fréquenté des classes de prématernelle où ils avaient bénéficié d’un fort soutien cognitif. De plus, les élèves étaient plus compétents en lecture lorsqu’ils avaient fréquenté une classe de prématernelle où le climat de classe était positif. Il ressort en outre de cette étude qu’une fois à la maternelle, les élèves demeuraient engagés dans leurs activités et apprenaient plus facilement lorsque l’enseignante de prématernelle leur avait offert un soutien cognitif soutenu, c’est-à-dire qu’elle encourageait les élèves à communiquer verbalement pour développer leurs capacités de

raisonnement, interagissait souvent avec eux, développait les concepts de manière cohérente et fournissait des informations de façon claire et positive. En effet, d'après les analyses de régression réalisées, la qualité du soutien cognitif à la prématernelle prédisait de manière significative les performances linguistiques, scolaires et sociales à la maternelle.

C'est donc dire que l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante et ses jeunes élèves, dès le préscolaire, favorise l'adaptation sociale ultérieure des élèves (Silver et al., 2005) et leur développement cognitif tout en les préparant aux apprentissages scolaires (Burchinal et al., 2008), et ce, même dans le cas des élèves éprouvant certaines difficultés (comportementales, scolaires ou sociales) (Hamre et Pianta, 2005). Nous pouvons donc conclure qu'une REE positive peut favoriser l'adaptation sociale et scolaire des élèves. De plus, nous verrons ci-dessous qu'une REE négative entraîne des difficultés tant sur le plan socioaffectif que cognitif.

1.2.2 Les effets d'une REE négative sur les élèves

La REE est parfois négative et conflictuelle, et par conséquent les enseignantes peuvent être des agents qui contribuent à « l'expérience scolaire négative des jeunes » (Levasseur et Hamel, 2017, p. 748). Dans leur revue des écrits à ce sujet, Levasseur et Hamel (2017) ont analysé 68 articles portant sur les interactions enseignante-élèves ayant des effets négatifs sur ces derniers. Bien que ces études concernent les ordres primaire, secondaire et universitaire, certains résultats de cette analyse montrent en effet qu'une REE négative existe dès le préscolaire, que les enseignantes peuvent contribuer à établir ce type de relation et que la situation s'aggrave par la suite au secondaire. Une attitude de type contrôlant peut avoir des conséquences négatives pour

les élèves du primaire (voir Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005). Ce type d'attitude se définit comme un style d'éducation autocratique, « basé sur l'ordre, la discipline, un contrôle strict de l'environnement de classe et une faible flexibilité de l'enseignant, une hiérarchie claire entre ce dernier et ses élèves » (Levasseur et Hamel, 2017, p. 751).

Pour leur part, Brendgen, Wanner et Vitaro (2006) ont notamment examiné dans quelle mesure les problèmes comportementaux, émotionnels et attentionnels des enfants au préscolaire pouvaient prédire la probabilité d'une violence verbale répétée de la part de l'enseignante au cours des années suivantes. Dans le cadre de cette étude, 399 enfants ont été évalués de la maternelle à la quatrième année du primaire en lien avec la maltraitance verbale dont ils faisaient l'objet de la part de l'enseignante, et ce, au moyen de procédures de nomination par les pairs. Les élèves identifiaient ceux de leurs pairs qui, selon eux, étaient maltraités verbalement par les enseignantes, par exemple par des comportements tels que gronder, critiquer ou crier après un élève. Les enfants dont le score d'abus nommé par les pairs se situait plus haut que le 10^e rang centile étaient considérés comme des cibles de violence verbale par l'enseignante (groupe à haut risque). Le groupe à haut risque présentait déjà une probabilité relativement élevée de violence verbale de la part de l'enseignante au préscolaire, et cette probabilité augmentait encore plus au cours du primaire. Ainsi, la probabilité d'être la cible de violence verbale de la part de l'enseignante pour les enfants de ce groupe était de 40 % à la maternelle et augmentait à 60 % en 4^e année. Pour les enfants du groupe sans risque (soit ceux situés sous le 10^e rang centile), la probabilité d'être la cible de violence verbale de la part de l'enseignante était de 3 % pendant les cinq années qui ont fait l'objet de cette évaluation (de la maternelle à la 4^e année). De plus, des niveaux élevés de comportements antisociaux et d'inattention augmentaient considérablement les

risques d'être une cible constante de violence verbale de la part de l'enseignante au primaire. En conclusion, les résultats de cette recherche indiquent que la probabilité de faire l'objet de violence verbale de la part de l'enseignante est très stable pour les enfants à risque, même si les enseignantes changent d'une année à l'autre.

Par conséquent, ces diverses interactions négatives ont un effet sur la REE (Payne, 2015). Durant les premières années scolaires, une REE de mauvaise qualité, soit conflictuelle et dépourvue de proximité, n'offre pas une base sécurisante pour l'enfant (Pianta et al., 1995). Elle est susceptible d'augmenter ses attitudes négatives face à l'école (Birch et Ladd, 1998; Pianta et Steinberg, 1992) et peut aussi mener à des difficultés scolaires (Burchinal et al., 2008; Hamre et Pianta, 2001; Silver et al., 2005; White, 2013). Par exemple, White (2013) a examiné, auprès de 127 enfants de maternelle et de première année, les liens entre la qualité de la REE et la qualité de l'écriture, tout en évaluant aussi la compréhension du langage oral. Les résultats indiquent qu'une REE conflictuelle est associée à une plus faible compréhension du langage oral et à une probabilité accrue de difficultés en lecture. De la même façon, un haut niveau de conflits est associé à des résultats plus faibles en écriture. White (2013) émet l'hypothèse que les enfants qui ne vivent pas une REE positive ont probablement moins confiance en leur enseignante et en eux-mêmes dans la relation. Ce manque de confiance les empêcherait de tirer pleinement avantage de leurs apprentissages, de telle sorte qu'ils écriraient moins bien ou moins facilement que leurs pairs qui vivent une relation positive avec leur enseignante.

Pour leur part, Hamre et Pianta (2001) ont examiné dans quelle mesure les perceptions des enseignantes au préscolaire quant à leur relation avec leurs élèves prédisaient la réussite

scolaire de ces derniers jusqu'en huitième année. Une batterie de tests a été administrée au préscolaire et tout au long du primaire. Ainsi, les chercheurs ont évalué le développement cognitif des enfants, leurs comportements dans la classe ainsi que la qualité de la relation avec leur enseignante. Entre la première et la huitième année, ils ont en outre évalué leurs résultats scolaires, leurs compétences de base (l'analyse de mots, le vocabulaire, la lecture, le langage, l'étude, les mathématiques, l'écoute, les sciences sociales, les sciences de la nature et les habiletés en écriture) ainsi que leurs habitudes de travail (l'écoute, la participation, la conformité, la coopération et les habitudes d'étude). Les résultats indiquent que les perceptions des enseignantes au préscolaire quant à leur relation avec leurs élèves prédisent les résultats scolaires et les comportements tout au long du primaire. En fait, une perception négative de la REE au préscolaire prédisait de faibles notes, des scores standardisés faibles aux différents tests et de moins bonnes habitudes de travail tout au long du primaire et même au début du secondaire (7^e et 8^e année). Ceci était particulièrement vrai pour les élèves qui présentaient des comportements inadaptés dès le préscolaire.

Ainsi, l'établissement d'une relation négative entre l'enseignante et l'élève ne permet pas à ce dernier de se réaliser pleinement puisqu'il manque de confiance lorsqu'il s'engage dans les tâches et est, par le fait même, moins motivé à apprendre (White, 2013). De plus, ce type de relation est associé à une diminution de la capacité d'attention des élèves (Pianta et al. 1995) ainsi que de leur engagement scolaire et affecte ainsi leur résultats scolaires (Birch et Ladd, 1998; Pianta et Steinberg, 1992). En outre, les enseignantes qui sont moins sensibles aux besoins de leurs élèves parviennent moins à les faire participer, à contribuer à l'acquisition de leurs connaissances et à les garder engagés dans leurs tâches (Burchinal et al., 2008). Pour

conclure, une relation conflictuelle et négative est associée à l'apparition de CE (Silver et al., 2005), voire de conduites antisociales à plus long terme, notamment au cours des années scolaires subséquentes (Birch et Ladd, 1998).

En somme, la qualité de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves tout-venant et ceux à risque (Burchinal et al., 2008; Hamre et Pianta, 2001; White, 2013) ainsi qu'avec les élèves PCE (Silver et al., 2005) a de nombreux effets sur leur réussite scolaire ainsi que sur leur adaptation sociale, et ce, dès la maternelle. En effet, une relation positive favorise les interactions avec autrui (Pianta, 1999) et le développement cognitif de l'élève (Burchinal et al., 2008) tandis qu'une relation négative peut entraver les apprentissages et contribuer à la manifestation de CE (O'Connor et al., 2012). Nous constatons d'ores et déjà que la REE a un effet, soit positif, soit négatif, sur le comportement des enfants ainsi que sur leur réussite scolaire. Voyons maintenant les particularités de cette relation lorsqu'elle implique spécifiquement des élèves PCE.

2. LA RELATION ENTRE L'ENSEIGNANTE AU PRÉSCOLAIRE ET SES ÉLÈVES PCE

Étant donné que, comme nous l'avons vu ci-dessus, une relation s'inscrit dans un système dyadique (Pianta 1999) et que le comportement de chaque partenaire influe sur le comportement ultérieur de l'autre (Berscheid et Reis, 1998; Sameroff, 2010), il convient de tenir compte des deux membres de la dyade, soit, dans ce cas-ci, de l'élève PCE et de l'enseignante. C'est pourquoi, nous préciserons les caractéristiques des élèves PCE qui exercent une influence

particulière sur la relation, nous décrirons l'influence de ces comportements sur les enseignantes et examinerons ensuite les particularités de la relation entre ces deux partenaires.

2.1 Les comportements extériorisés

Avant de définir ce que sont les CE, il convient d'abord de définir les difficultés de comportement. De manière générale, elles

sont des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier. Elles peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans son environnement scolaire. Elles peuvent aussi survenir à la suite d'événements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (ex. : deuil, déménagement, séparation des parents). Ces difficultés sont susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. (Gouvernement du Québec, 2015, p. 11)

Par conséquent, les difficultés de comportement sont considérées comme passagères et elles se distinguent des troubles du comportement, qui eux deviennent chroniques de par leur fréquence, leur intensité et leur durée (Lacroix et Potvin, 2009). Les difficultés de comportements peuvent être soit intériorisées (isolement, anxiété, etc.) soit extériorisées (agressivité, opposition, provocation, etc.). Dans le cadre de cette thèse, puisque les élèves au préscolaire n'ont pas fait l'objet d'un diagnostic précis, nous employons le terme élève PCE en

faisant référence à un élève qui présente des difficultés de comportement de type extériorisé et non pas des troubles de comportement.

Pour définir ce type de comportement, il faut d'abord comprendre que l'agressivité en bas âge fait partie du développement normal des enfants. Entre l'âge de 2 et 3 ans, les CE (taper, bousculer, mordre) sont fréquents, mais décroissent normalement jusqu'à atteindre une fréquence relativement faible avant l'entrée à l'école (Tremblay, 2012). Cependant, certains enfants ne suivent pas cette trajectoire et développent des CE précoces (Gouvernement du Québec, 2015), qui risquent d'augmenter à la période préscolaire (Vitaro et Gagnon, 2000), période cruciale pour la réduction ou la cristallisation de l'agressivité (Webster-Stratton, 2005).

Au préscolaire, les CE se traduisent par des gestes agressifs, colériques et brutaux envers autrui ainsi que par le déclenchement de bagarres, des gestes d'intimidation ou l'utilisation d'objets pour faire du mal (Achenbach, 1991). Ils peuvent en outre consister à bousculer, pousser, frapper leurs pairs et des objets et même mordre (Keenan et Wakschlag, 2000; Paquin et Drolet, 2006; Tremblay, 1991). Ce type de comportements mine le climat de classe tout au long de la période scolaire, car ces élèves sont agités, contestent, provoquent les autres élèves, remettent en question l'enseignante, utilisent un vocabulaire grossier et manquent de respect envers l'adulte et leurs pairs (Lacroix et Potvin, 2009). Par exemple, ils peuvent refuser de répondre à l'enseignante, de participer lors d'un travail d'équipe, d'aller au tableau, de passer un examen ou d'apporter leur matériel en classe en signe d'opposition. Il est souvent difficile pour une enseignante d'enseigner dans un contexte où certains élèves perturbent le climat de la classe ou refusent de s'engager dans leurs tâches (Lacroix et Potvin, 2009). Par conséquent, les CE

entravent les interactions avec l'environnement et nuisent au bien-être de l'enfant et de ses pairs tant sur le plan social qu'éducatif. Les enfants présentant ce type de difficulté dès le préscolaire sont plus susceptibles de manifester des difficultés tant sur le plan affectif que scolaire, et ce, tout au long de leur primaire (Baker, 2006). En effet, les comportements agressifs manifestés par les enfants au préscolaire engendrent le rejet par les pairs (Ladd, 1999) et par l'enseignante (Pianta et Steinberg, 1992). Ces enfants, plus impulsifs, réactifs ou inattentifs, reçoivent moins d'encouragement et de soutien ainsi que davantage de punitions de la part de leur enseignante (Henricsson et Rydell, 2004), de sorte qu'ils ont de la difficulté à établir de bonnes relations tant avec leurs pairs qu'avec leur enseignante (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo et McDermott, 2008).

Le rejet que vivent ces élèves entraîne à son tour des difficultés sur le plan scolaire pour ces derniers. En effet, les enfants ayant des comportements agressifs au préscolaire peuvent avoir des problèmes d'inattention en classe et un faible rendement scolaire (Stormont, 2000). De plus, les garçons PCE à la période préscolaire sont moins coopératifs, plus nerveux et agités pendant l'exécution des tâches scolaires ainsi que lors des activités dirigées (Campbell, Pierce, Moore, Markovitz et Newby, 1996) et ont plus de difficultés à structurer leurs apprentissages (Bulotsky-Shearer et al., 2008).

Les difficultés de comportements présentes dès le préscolaire ne sont pas à prendre à la légère, puisqu'elles ont des conséquences néfastes à long terme. En effet, plusieurs chercheurs ont observé que les enfants PCE au préscolaire risquent davantage que leurs pairs tout-venant de suivre une trajectoire développementale menant à des comportements antisociaux pendant leur parcours scolaire tant au primaire (Hill, Degnan, Calkins et Keane, 2006; Silver et al., 2005;

Stormont, 2000; Webster-Stratton, 2005) qu'au secondaire (Broidy et al., 2003; Côté, Tremblay, Daniel, Nagin, Zoccolillo et Vitaro, 2002; Lacourse, Côté, Nagin, Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2002). Des études longitudinales (Broidy et al., 2003), qui débutent au préscolaire et se poursuivent jusqu'au secondaire, montrent que la période préscolaire est une période charnière pour ce qui est de l'apprentissage de la régulation de l'agression physique. En effet, de 5 à 10 % des enfants qui présentent des CE et qui posent des gestes agressifs au préscolaire risquent de manifester des comportements de violence physique pendant l'adolescence (Côté et al., 2002). De plus, ces comportements sont fortement associés au décrochage scolaire. Or, les décrocheurs québécois qui manifestent des difficultés comportementales se distinguent par un faible taux d'intégration sur le marché du travail (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Ainsi, les enfants ayant des difficultés extériorisées précoces courent le risque de s'engager dans une trajectoire développementale problématique à très long terme. Outre qu'ils posent des difficultés à l'élève lui-même sur les plans affectif, scolaire et social, les CE influent sur les personnes en interaction avec eux, notamment sur leurs enseignantes.

2.2 L'influence des CE sur les enseignantes

L'une des principales conséquences des CE des élèves pour les enseignantes est qu'elles vivent des relations conflictuelles avec eux (Desrosiers, Japel, Sing et Tétreault, 2012; Hamre et Pianta, 2001), ce qui pourrait s'expliquer notamment par le fait qu'elles éprouvent plus de difficultés à gérer les comportements de ces élèves lorsqu'elles ont un faible sentiment d'efficacité personnel (Liljequist et Renk, 2007). En effet, ces comportements suscitent en elles des émotions négatives, de sorte qu'elles doivent utiliser différentes stratégies (par exemple

prendre des respirations profondes, s'éloigner physiquement, ne pas prendre les commentaires des élèves personnellement), afin de se contrôler et de ne pas réagir sur le coup de leurs émotions négatives (Sutton, 2005). Elles se sentent attaquées personnellement, semblent avoir plus de difficulté à réguler leurs émotions et se sentent parfois incompetentes face à de tels élèves (Thiellen, 2010). En conséquence, elles se comportent plus négativement avec ces derniers de telle sorte que leurs agissements renforcent à leur tour les comportements agressifs de leurs élèves et contribuent au développement d'une relation négative entre elles et eux (Doumen, Vershueren, Buyse, Germeijs, Lucycckx et Soenens, 2008; Coie et al., 1993). Tout comme les élèves PCE qui ont de la difficulté à établir une relation positive avec leur enseignante (Bulotsky-Shearer et al., 2008), cette dernière peut, elle aussi, entretenir des relations conflictuelles avec eux (Skalická, Stenseng et Wichstrøm, 2015). De plus, les interactions négatives entre les enseignantes et les élèves ont également des conséquences néfastes (soit de moins bonnes habiletés sociales) sur les interactions entre les élèves (Skalická et al., 2015). Ce type de relation peut donc devenir une préoccupation pour les enseignantes et constituer l'une des sources d'épuisement professionnel qui affecte plusieurs d'entre elles (Hastings et Bham, 2003; Karsenti, 2015). La gestion de classe en général et la gestion des élèves en difficulté en particulier sont deux des six facteurs qui expliquent l'abandon de la profession chez les nouveaux enseignants (Karsenti, 2015). Il y a donc lieu de s'interroger davantage sur les particularités de la relation entre l'enseignante et ses élèves PCE, notamment en examinant les pratiques des enseignantes auprès de ces élèves. C'est précisément ce que nous ferons dans la section suivante.

2.3 La REE au préscolaire et les pratiques enseignantes auprès des élèves PCE

Après avoir présenté un état général de la situation en ce qui a trait aux effets de la REE sur les élèves en général, nous allons maintenant décrire la qualité de la REE ainsi que les pratiques enseignantes concernant spécifiquement les élèves PCE. Notons ici que dans la section 1.3, certaines études portaient sur les élèves PCE puisque l'un des effets d'une REE négative est l'apparition de comportements extériorisés. Toutefois, dans cette section, notre recherche documentaire vise directement les élèves PCE. Nous décrirons donc ici la qualité de cette relation ainsi que les pratiques enseignantes qui y sont rattachées.

Afin de bien examiner ce que propose la littérature scientifique quant aux caractéristiques particulières de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE ainsi qu'aux pratiques de l'enseignante envers ces enfants, nous avons interrogé les banques de données informatisées suivantes : *Academic Search Complete*, *Education Source*, *ERIC*, *APA Psycarticles*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection* et *APA Psycinfo* à l'aide des mots-clés suivants : *teacher child relationship* OR *teacher child interaction* OR *teacher student relationship* OR *teacher student interaction* AND *externalizing behavior* OR *externalizing problems* OR *agressive behavior* OR *disruptive behavior*, AND *kindergarten* OR *preschool* AND *teaching practices* OR *teaching strategies*. Cette démarche exhaustive nous a permis d'obtenir un seul article.

Nous avons donc retiré les mots-clés *teaching practices* et *teaching strategies* en conservant l'ensemble des autres mots-clés, mais tout en spécifiant « SU Subject » dans notre recherche, de façon à nous assurer que les articles seraient en lien avec le sujet et porteraient bel

et bien sur les mots-clés précédents. Cette recherche nous a permis d'obtenir 159 articles datant de 1977 à aujourd'hui. Nous avons exclu les articles qui évaluaient principalement les variables telles que le tempérament, la relation parent-enfant et parent-enseignant, les fonctions exécutives, le stress, la génétique, le quotient intellectuel; ceux qui étaient étrangers à notre sujet, telles l'analyse des dessins d'enfants et la santé mentale des enseignants. Nous avons également exclu les études centrées sur la trajectoire développementale de l'enfant, les transitions entre les services de garde et la maternelle, ainsi que la REE évaluée au primaire. Nous avons donc conservé uniquement les articles qui traitaient de la relation entre l'enseignante au préscolaire avec les élèves PCE et des pratiques enseignantes envers ces derniers.

Ces critères d'exclusion et d'inclusion nous ont permis de conserver 18 articles, que nous avons répartis en deux catégories, à savoir les études traitant de la qualité de la relation avec les élèves PCE (9), puisque nous désirons préciser les particularités de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ces élèves, et les études qui traitent plus spécifiquement des interventions, des pratiques et des programmes visant les élèves PCE (9), puisque nous voulons connaître les pratiques des enseignantes dans le cadre de leur relation avec ces derniers. Nous allons ainsi dresser un portrait de cette recension en deux temps.

2.3.1 La qualité de la relation entre l'enseignante au préscolaire et les élèves PCE

Bien que les études de cette première catégorie demeurent assez générales, elles nous permettent néanmoins de préciser certaines caractéristiques de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE. Notons ici que toutes ces neuf études évaluent la REE au moyen du STRS. Ce questionnaire évalue trois dimensions de la relation de nature affective, à savoir le

conflit, la dépendance et la proximité. Aucune dimension du STRS ne fait référence à la dimension cognitive de la REE.

Dans le cadre de leur relation avec leur enseignante, les élèves PCE ressentent de la colère, résistent lorsqu'ils se font punir et se révoltent lors d'injustices, tandis que, pour sa part, l'enseignante se sent mal à l'aise et manipulée (Whittaker et Harden, 2010). Outre le fait que ces élèves vivent une REE conflictuelle, ils ont tendance à dépendre exagérément de leur enseignante (Guo Han, Peng Wu, Tian, Xia Xu et Qiang Gao, 2016).

Doumen, Verschueren et Buyse (2009) ont examiné la perception de contrôle des enseignantes envers leurs élèves PCE. En d'autres mots, elles ont voulu évaluer si la perception qu'ont les enseignantes de leur capacité (facilité ou difficulté) à faire face aux comportements agressifs de leurs élèves PCE pouvait avoir un effet sur leur relation avec ceux-ci. Les résultats indiquent que plus les enseignantes perçoivent qu'elles ont la capacité à faire face aux comportements des élèves, plus les comportements agressifs et les conflits dans la relation diminuent. Cette étude donne à penser que la croyance qu'ont les enseignantes en leurs capacités à intervenir adéquatement envers les élèves PCE peut jouer un rôle important dans la diminution des conflits et des CE. En revanche, les comportements agressifs et les conflits dans la relation peuvent aussi nuire au sentiment de contrôle (soit à leur capacité d'intervenir auprès des élèves PCE) qu'elles ont en lien avec ces élèves. Dans ces situations, les enseignantes peuvent utiliser des stratégies d'interaction défavorables, telles que des réprimandes (Henricsson et Rydell, 2004) ou de l'abus verbal (Brendgen et al., 2006), ce qui peut augmenter le degré de conflits dans la REE et engendrer ainsi un cercle vicieux (Doumen et al., 2008; Skalická, Belsky, Stenseng et

Wichstrøm, 2015). Par conséquent, trouver d'autres avenues auprès de ces enfants, notamment s'appuyer sur leurs capacités, leurs qualités et leurs atouts positifs serait une voie possible pour favoriser l'établissement d'une REE positive, plutôt que d'employer ce type de pratiques défavorables susceptibles de créer une REE conflictuelle.

Par ailleurs, Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyevelt et Colpin (2014) ont montré, dans leur étude longitudinale (réalisée pendant les deux ans de préscolaire en Belgique), cet effet de réciprocité en examinant l'influence réciproque de la relation conflictuelle et des CE (p. ex. l'enfant est agité, hyperactif, ne reste pas assis longtemps, se distrait facilement, a souvent des crises de colère) et prosociaux (p. ex. l'enfant est souvent volontaire pour aider les autres, partage facilement avec ses pairs, est généralement aimé par les autres enfants, a au moins un bon ami). Pendant la première année de l'étude, les auteurs ont constitué un échantillon de 175 garçons (âgés en moyenne de quatre ans) qui avaient été évalués par leur enseignante comme ayant un niveau élevé de comportements extériorisés. Pendant la deuxième année de l'étude, alors que les enfants étaient à la maternelle, les enseignantes ont évalué les comportements des élèves (âgés en moyenne de cinq ans) ainsi que la qualité de la REE à trois temps différents. Les résultats indiquent que les conflits (T1) prédisent négativement les comportements prosociaux (T2) et que ces derniers prédisent négativement les conflits (T3). Cet effet de réciprocité s'explique de la manière suivante : lorsqu'il y a présence de conflits en début d'année, les enfants ont moins de comportements prosociaux au milieu de l'année et l'on assiste à une augmentation des conflits entre l'enseignante et les élèves vers la fin de l'année. De plus, bien que les chercheurs aient constaté que les conflits dans la REE prédisaient les CE au début de l'année, et, réciproquement, que les CE prédisaient une REE conflictuelle, cette influence

récioproque n'a pas été observée durant les derniers mois de l'année scolaire. Les chercheurs expliquent cette constatation par le fait que les enseignantes pourraient avoir réussi à établir une REE positive au fil des mois. Toutefois, ils n'ont pas pu observer cette évolution.

Par contre, s'appuyant sur le modèle transactionnel proposé par Sameroff et Makenzie (2003), Doumen et ses collègues (2008) ont aussi examiné la possibilité d'une réciprocité entre une REE conflictuelle et les CE des élèves dans un échantillon de 212 enfants du préscolaire. Les chercheurs ont évalué les élèves à trois moments durant l'année scolaire. Contrairement aux résultats de l'étude de Roorda et al. (2014), ceux obtenus par Doumen et al. (2008) indiquent que les comportements agressifs présents au début de l'année scolaire entraînent une augmentation des conflits dans la REE en milieu d'année, qui à leur tour mènent à une augmentation des comportements agressifs à la fin de l'année scolaire. Pour leur part, Skalická, Belsky et al. (2015) ont examiné, dans un échantillon de 819 élèves, l'effet d'une REE conflictuelle (évaluée avec le STRS) au préscolaire (T1) sur les CE (évalués avec le *Child Behavior Check List*; CBCL) des élèves en première année (T2). Les chercheurs ont constaté qu'un niveau élevé de CE au préscolaire prédisait une REE conflictuelle avec les enseignantes en première année et que, réciproquement, une REE conflictuelle au préscolaire prédisait un niveau élevé de CE en première année. Par conséquent, les premières relations entre les enseignantes et les élèves PCE sont importantes puisqu'une REE conflictuelle présente dès le préscolaire peut contribuer au maintien des CE au cours des années scolaires subséquentes (Skalická, Belsky et al., 2015). C'est donc dire que, si les CE sont effectivement des déclencheurs de conflits entre l'élève et son enseignante, il reste qu'en entretenant une REE conflictuelle, l'enseignante finit par contribuer à l'augmentation des comportements agressifs de l'enfant (Doumen et al., 2008; Zhang et

Sun, 2011; Silver, et al., 2005). Entretenir une relation positive semble donc être un facteur de protection quant à la manifestation des comportements extériorisés.

Il est à noter que les élèves PCE ayant des comportements prosociaux établissent une meilleure relation avec leur enseignante que ceux qui ont un haut taux de CE et peu de comportements prosociaux (Sanchez Fowler, Banks, Anhalt, Hinrichs Der et Kalis, 2008). Lorsque les enseignantes accordent un soutien émotif à leurs élèves PCE, elles favorisent la proximité avec ces derniers, ce qui atténue le risque de conflits au sein de la REE (Buyse et al., 2008). Ces derniers ont examiné, dans un échantillon de 3798 enfants, si ceux qui présentaient un comportement inadapté (extériorisé et intériorisé) couraient plus de risque de développer des relations moins positives (moins de proximité ou plus de conflits) avec leurs enseignantes. Les résultats montrent qu'un niveau élevé de CE prédit significativement moins de proximité dans la relation qu'un niveau plus faible de CE.

Nous pouvons dégager deux grands constats à partir de cette première catégorie d'études. Premièrement, les pratiques de l'enseignante et les comportements de l'élève exercent une influence réciproque les uns sur les autres ainsi que sur la qualité des interactions, ces dernières risquant fort de finir en escalade lorsque les comportements agressifs de l'élève provoquent une réaction négative chez l'enseignante et donc une relation conflictuelle. Deuxièmement, lorsque l'enseignante offre un soutien émotif à ses élèves PCE, elle favorise la proximité avec ces derniers et réduit ainsi la probabilité d'apparition de conflits. Toutefois, bien qu'elles nous offrent une piste de compréhension, ces études ne présentent pas de pratiques précises et se centrent exclusivement sur la dimension affective de la REE pour en décrire la qualité

puisque'elle n'a été évaluée qu'avec le STRS. C'est pourquoi nous pensons que l'identification des pratiques précises, tant de nature cognitive qu'affective, auxquelles recourent les enseignantes au préscolaire avec leurs élèves PCE nous permettra de cerner les aspects particuliers de la façon d'établir une REE positive avec ces élèves. Nous présenterons donc ci-dessous les neuf études, résultant de notre recension, qui portent sur des programmes spécifiques et nous renseignent soit sur les pratiques enseignantes, soit sur les interventions utilisées avec les élèves PCE au préscolaire.

2.3.2 *Les pratiques de l'enseignante au préscolaire auprès des élèves PCE*

Chacune des neuf études retenues dans la deuxième catégorie examine les effets d'un programme d'intervention sur la REE et sur les comportements des élèves. Chaque programme propose différentes pratiques enseignantes à mettre en œuvre de manière à favoriser une REE positive, et ce, dans le but de diminuer la fréquence ou l'intensité des CE des élèves dans des classes de maternelle. Comme les programmes s'abreuvent à différentes sources théoriques, il est difficile de cerner les cadres théoriques sur lesquels ils s'appuient, exception faite cependant de l'étude de Spilt, Koomen, Thijs et Leij (2012), qui repose explicitement sur la théorie de l'attachement. Ces programmes ont tous comme protocole d'offrir aux enseignantes une formation portant sur diverses pratiques enseignantes, de nature affective ou cognitive. Des séances d'observation précèdent ces formations, soit en classe (programmes *Best in Class*, BiC; *Teacher-Child Interaction Training*, TCIT et *Child-Teacher Relation Training*, CTRT), soit en privé, c'est-à-dire seulement avec l'enseignante et l'élève (programmes *Playing-2-gether* et *Banking Time*) ou encore à l'aide d'observations vidéo (programme *Relationship-Focused*

Reflection Program; RFRP). Puisque Pianta et ses collègues (2008) décrivent les comportements souhaitables chez les enseignantes en les regroupant dans les domaines du soutien émotionnel et du soutien cognitif⁵, nous nous appuyerons sur ceux-ci pour distinguer les pratiques de nature affective des pratiques de nature cognitive mentionnées dans les études présentées ci-dessous. Cette manière de faire nous permettra de dresser un réel portrait des types de pratiques qui favorisent la création d'une relation positive avec les élèves PCE et d'en arriver à problématiser les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE.

2.3.2.1 Les pratiques enseignantes de nature affective

Parmi les neuf études recensées, nous avons identifié un plus grand nombre de pratiques de nature affective. Nous avons relevé des pratiques précises et observables liées à l'aspect affectif de la relation, c'est-à-dire des pratiques qui permettent d'identifier les comportements des enseignantes à l'égard de leurs élèves PCE. Ces pratiques, d'ailleurs identifiées par Pianta et al. (2008), consistent soit à prévenir l'émergence des comportements extériorisés soit à les réorienter.

Les pratiques centrées sur la prévention des CE consistent à : 1) présenter et rappeler les attentes comportementales avant d'entrer dans une situation quelconque (activité, transition) (Conroy, Sutherland, Vo, Carr et Ogston, 2014; Sutherland, Conroy, Algina, Ladwing et Jessee 2018; Spilt et al., 2012; Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyveldt et al., 2017); 2)

⁵ Ces auteurs mentionnent trois domaines : le soutien émotif, le soutien organisationnel et le soutien cognitif, que nous décrirons en détail dans notre cadre conceptuel.

proposer des pictogrammes de comportements adéquats aux élèves pour les inciter à bien se comporter (Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyevelt et al., 2017); 3) imiter et décrire ces comportements (Fernandez et al., 2015); 4) imiter les gestes de l'enfant dans une activité réalisée avec lui (Driscoll et Pianta, 2010; Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyevelt et al., 2017; Williford et al., 2017); 5) féliciter l'élève pour son bon comportement tout en nommant explicitement ce comportement (Conroy et al., 2014; Fernandez et al., 2015; Sutherland et al., 2018; Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyevelt et al., 2017); et 6) faire une surveillance active dans la classe par un balayage visuel ou auditif (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018). Pour leur part, les pratiques centrées sur la réorientation des CE consistent à : 1) reconnaître un comportement inadéquat chez l'élève tout en lui proposant un comportement alternatif (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018); 2) rediriger les comportements inappropriés (Spilt et al., 2012); et 3) utiliser le « time timer » (instrument utilisé pour chronométrer un temps d'arrêt chez l'élève) si le comportement persiste (Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyevelt et al., 2017). Ces pratiques sont axées exclusivement sur le comportement de l'élève, c'est-à-dire qu'elles visent soit à le diminuer soit à le prévenir. Toutefois, elles ne semblent pas offrir à l'élève de soutien sur le plan affectif, puisqu'elles ne sont centrées que sur le comportement de ce dernier, ce qui constitue probablement une lacune dans la mesure où intervenir auprès de l'élève PCE implique un enseignement de qualité qui met en place un contexte d'apprentissage sécurisant et stimulant pour favoriser sa réussite (Duval et al., 2016; Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Si cette première série de pratiques est centrée sur le comportement de l'élève, nous avons relevé d'autres « pratiques » qui semblent offrir un soutien affectif à l'élève. Toutefois,

étant donné que la plupart d'entre elles ne sont pas directement observables, nous les désignons sous le terme « stratégie » au sens où l'emploie Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010). Ces stratégies consistent à : montrer de l'enthousiasme dans les interactions positives avec les élèves (Fernandez et al., 2015), faire preuve d'une écoute active envers eux, reconnaître leurs émotions et y répondre, construire leur estime de soi, établir les limites (Morrison Benett et Bratton, 2011), écouter l'élève, le laisser diriger le jeu (Driscoll et Pianta, 2010; Vancraeyveldt et al., 2015; Williford et al., 2017), mettre l'emphase sur l'enfant (Morrison Benett et Bratton, 2011), soutenir ses besoins socioaffectifs (Spilt et al., 2012), être activement engagé avec l'enfant (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018) et participer à son activité (Driscoll et Pianta, 2010; Vancraeyveldt et al., 2015; Van Craeyevelt et al., 2017; Williford et al., 2017). Ces pratiques, axées sur des aspects positifs de la relation, font appel à la sensibilité de l'enseignante envers l'enfant : elles sont susceptibles de prévenir l'émergence des CE et de favoriser une REE positive (Pianta et al., 2008).

De manière générale, les résultats de ces neuf études sont similaires, dans le sens où les auteurs observent une diminution des CE (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018; Driscoll et Pianta, 2010; Morrison Benett et Bratton, 2011; Vancraeyvel et al., 2015; Williford et al., 2017), une réduction des conflits entre l'enseignante et les élèves (Fernandez et al., 2015; Sutherland et al., 2018; Vancraeyvel et al., 2015; Spilt et al., 2012; Williford et al., 2017), une augmentation des interactions positives (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018; Williford et al., 2017) et une plus grande proximité entre l'enseignante et les élèves PCE (Sutherland et al., 2018; Spilt et al., 2012; Vancraeyvel et al., 2015) lorsque ces pratiques ont cours. Elles semblent en effet très prometteuses, de telle sorte qu'il serait intéressant de les observer en action

et d'observer également les réactions contingentes qu'elles provoquent chez les élèves PCE. De plus, nous avons vu que les recherches actuelles s'intéressent de plus en plus à la dimension cognitive de la relation entre les enseignantes du préscolaire et leurs élèves tout-venant, mais cet aspect reste peu exploré en ce qui a trait aux élèves PCE, comme nous le verrons ci-dessous puisque nous n'avons identifié que trois études abordant cette dimension dans la littérature relative aux élèves PCE.

Examinons maintenant de plus près ces trois études qui incluent des pratiques de nature cognitive dans leur programme (Conroy et al., 2014; Spilt et al., 2012; Sutherland et al., 2018). En fait, les programmes présentés dans ces études, en plus de proposer des pratiques de nature affective, suggèrent des pratiques enseignantes de nature cognitive ou du moins des pratiques qui peuvent laisser sous-entendre qu'elles s'inscrivent dans une dimension cognitive.

2.3.2.2 Les pratiques enseignantes de nature cognitive

Le programme de Spilt et al., (2012) comporte une dimension cognitive et souligne la pratique suivante : soutenir les besoins pédagogiques de l'enfant. Ce programme de réflexion centré sur la relation (RFRP) consiste à promouvoir les relations entre les enseignantes et les enfants qui manifestent des comportements perturbateurs. Les chercheurs ont observé et évalué les interactions entre les enseignantes et les élèves selon deux grands domaines du CLASS, soit 1) le soutien émotif et 2) le soutien organisationnel. Les deux dimensions faisant partie de ces domaines sont respectivement la sensibilité de l'enseignante (aux besoins scolaires et socioaffectifs) et la gestion des comportements (prévenir et réorienter les comportements). Les résultats, recueillis grâce à l'analyse d'observations vidéo et de discussions entre les

enseignantes et les formateurs, montrent que la REE a évolué. Pour la moitié des dyades (N total = 16), la proximité enseignante-élève a augmenté tandis que, pour l'ensemble du groupe classe, les chercheurs ont observé une augmentation de la sensibilité de l'enseignante. Mais quelles pratiques exactement les chercheurs ont-ils observées pour déterminer la sensibilité aux besoins scolaires de l'enfant? Encore une fois, les résultats montrent les effets du programme en entier plutôt que d'associer des effets directs, tant sur les élèves que sur la REE, aux pratiques utilisées. De surcroît, bien que le CLASS (Pianta et al., 2008) ait été utilisé pour évaluer les pratiques des enseignantes, le soutien cognitif (un des trois grands domaines de cet instrument) ne semble pas avoir été retenu dans l'étude de Spilt et al. (2012).

En revanche, dans l'étude de Conroy et al., (2014) et dans celle de Sutherland et al., (2018), les auteurs identifient des pratiques de nature cognitive de manière plus précise. Ces deux études ont examiné les effets du programme BiC sur les élèves PCE, sur les interactions et sur la relation entre l'enseignante et ses élèves (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018), ainsi que sur les pratiques de gestion de classe de l'enseignante et sur l'engagement des élèves (Conroy et al., 2014). Le programme comporte sept catégories de pratiques tels que : 1) préciser les règles, attentes et routines; 2) prévenir les comportements extériorisés; 3) donner l'opportunité à l'élève de répondre; 4) souligner les comportements positifs par des félicitations spécifiques; 5) donner des rétroactions instructives; 6) donner des rétroactions correctives; et 7) réprimander. Parmi ces catégories, nous avons identifié des pratiques de nature cognitive précises, telles que 1) reconnaître une bonne réponse et apporter des informations pédagogiques supplémentaires; 2) reconnaître une réponse incorrecte et proposer une autre réponse; 3) poser une question, faire une demande, énoncer une directive ou poser un geste pédagogique qui vise à

obtenir une réponse de l'enfant; et 4) féliciter l'enfant qui donne une bonne réponse en la nommant. Les enseignantes recevaient une formation qui consistait à leur enseigner les différentes pratiques mentionnées ci-dessus dans le cadre d'ateliers dirigés où était précisée la façon de recourir à ces pratiques. De plus, elles bénéficiaient d'un accompagnement suivi (rencontres hebdomadaires, observations en classe et sur bande vidéo et retours sur leurs actions). Les pratiques enseignantes et les comportements des élèves ont été mesurés à différents moments, soit au début de l'intervention, une fois les modules de l'intervention terminés, à la fin de l'intervention ainsi qu'un mois plus tard. Les résultats montrent que l'utilisation des pratiques enseignées aux enseignantes a augmenté tout au long de la mise en place du programme. C'est donc dire que les enseignantes peuvent accroître leur utilisation de pratiques recommandées dans la mesure où une aide individualisée et des rétroactions précises leur sont offertes. De manière plus spécifique, les interactions entre l'enseignante et les élèves ont été positives tout au long de l'intervention; les chercheurs ont en effet observé une plus grande proximité, une diminution des difficultés comportementales et une augmentation de l'engagement des élèves. Nous pouvons donc penser que des pratiques de nature cognitive mises en place conjointement avec des pratiques de nature affective auprès des élèves PCE peuvent contribuer à l'établissement d'une REE positive. De plus, les effets observés n'étaient pas seulement à court terme, c'est-à-dire pendant la phase d'implantation du programme, mais étaient également présents un mois après l'intervention. Cependant, une fois encore, ces effets concernaient l'ensemble de la mise en place des interventions prévues par le programme et ne permettent pas de mettre en lien chacune des pratiques avec un effet précis chez les élèves PCE.

Nous remarquons tout de même que ces deux dernières études, celles de Conroy et al. (2014) et Sutherland et al. (2018), semblent s'écarter du paradigme dominant, qui s'intéresse principalement à l'aspect affectif de la relation entre les enseignantes au préscolaire et les élèves PCE en visant la prévention et la réorientation des comportements extériorisés. Ces études proposant des pratiques de nature cognitive semblent vouloir ouvrir la voie à une autre façon de considérer les élèves PCE, soit de les considérer de façon plus holistique. En effet, elles considèrent les interventions de nature cognitive auprès des élèves PCE au préscolaire comme étant susceptibles de favoriser la création d'une REE positive.

Or, ne serait-il pas possible de concevoir des interventions qui ne consisteraient pas tant à viser la diminution des CE qu'à favoriser le développement global de l'enfant? Où le rôle de l'enseignante ne serait pas un rôle de rééducatrice, mais bien d'éducatrice, convaincue de la possibilité de développement de ses élèves et capable de prendre en compte la complexité de les interrelations entre les dimensions affective et cognitive chez ces derniers? Où l'enseignante interviendrait sur le plan cognitif auprès de ses élèves PCE, leur permettant ainsi de vivre des réussites? Où elle les accompagnerait afin de les aider à passer à une étape ultérieure de développement et, ce faisant, créerait des liens de nature affective avec eux dans la mesure où ceux-ci se sentiraient soutenus, compris, assez importants pour qu'on s'occupe d'eux, assez « capables » pour qu'on prenne le temps de les aider à comprendre?

Si l'enseignante perçoit chez ses élèves PCE des forces et des aptitudes sur le plan cognitif, de nombreuses perspectives d'intervention positive s'ouvriront à elle. Se pourrait-il que l'enseignante qui tient compte des interrelations entre les dimensions affective et cognitive de ses

élèves PCE et se préoccupe de favoriser le développement de ces derniers soit en mesure d'établir une relation positive?

2.4 En guise de conclusion

Rappelons-nous que, dans le programme de formation de l'école québécoise, le troisième mandat de l'éducation préscolaire est de « jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 52). D'ailleurs, s'intéresser à l'élève sur le plan cognitif est un geste proactif en soi, car plutôt que de se centrer sur des interventions dans le but de gérer les comportements de l'élève, l'enseignante vise à le faire progresser tout autant sur le plan cognitif que sur le plan affectif, qu'il est d'ailleurs souvent difficile de distinguer (Venet et al., 2009).

Comme nous l'avons vu, la qualité de la REE établie au préscolaire est prédictive de l'adaptation scolaire et sociale des enfants jusqu'à la fin du primaire et exerce de nombreux effets tant sur le plan cognitif que socioaffectif, soit notamment une diminution des CE et un meilleur engagement dans la tâche, lorsqu'elle est positive. Nous avons vu également, dans les études recensées, que les interventions privilégiées pour diminuer les CE, voire pour améliorer la REE, sont pour la plupart de nature affective. Or, les dernières études présentées (Conroy et al., 2014; Spilt et al., 2012; Sutherland et al., 2018) abordent minimalement la dimension cognitive de la REE, ce qui nous permet de constater que celle-ci peut être prise en compte conjointement avec la dimension affective lorsqu'il est question d'améliorer la relation entre l'enseignante et les élèves PCE. De plus, Hamre et Pianta (2005) montrent que les enseignantes de première année qui offrent à la fois un soutien émotionnel et cognitif soutenu à leurs élèves

qui présentent des risques d'échec scolaire, et notamment de mésadaptation sociale, atténuent le risque d'échec et favorisent les relations positives avec les élèves. Si ces pratiques de nature affective et cognitive semblent atténuer les CE en première année, pourrions-nous envisager de telles pratiques avec les élèves PCE au préscolaire?

Bien que, sur le terrain, les enseignantes aient tendance à moins utiliser les pratiques de nature cognitive au préscolaire avec leurs élèves tout-venant (Duval et al., 2016), il nous paraît novateur de poursuivre les travaux de Conroy et al. (2014), Hamre et Pianta (2005), Spilt et al. (2012) et Sutherland et al. (2018) pour mieux comprendre comment les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE exercent un effet positif autant sur le développement cognitif et les apprentissages de l'élève PCE que sur son développement socioaffectif.

Comme nous l'avons souligné dans le cadre de cette problématique, la REE joue un rôle important dans l'adaptation sociale et scolaire des élèves, et particulièrement dans celle des élèves PCE. Il convient maintenant de s'arrêter sur la nature de cette relation, ce qui nous conduit à poser la question générale de recherche suivante : comment comprendre les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation entre l'enseignante au préscolaire et l'élève PCE?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir le concept de REE. Pour ce faire, nous analyserons, dans un premier temps, la façon dont Pianta et ses collègues (2008) ont conceptualisé la REE en opérationnalisant les dimensions affective et cognitive de cette dernière. Dans un second temps, nous étofferons cette conception en nous appuyant sur la vision vygotkienne des interrelations entre affect et cognition, ce qui nous conduira à présenter le concept de ZPD afin d'illustrer comment ces interrelations se produisent au sein de la REE. Nous terminerons ce chapitre par une recension des études réalisées dans une perspective vygotkienne qui se sont intéressées aux pratiques enseignantes et à leurs effets sur les élèves.

1. LE CONCEPT DE RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE

Pour Pianta (1999), la relation se définit comme une forme particulière de système, c'est-à-dire un système dyadique qui prend en compte deux éléments en interaction, dans ce cas-ci deux personnes. Il existe différents types de relation, que ce soit les relations entre époux et épouse, entre parents et enfants, entre patrons et employés, entre amis, entre collègues ou entre élèves et enseignantes : l'essence même d'une relation réside dans les interactions qui ont lieu entre les partenaires, qui s'influencent réciproquement. C'est d'ailleurs là, la caractéristique déterminante de l'interaction : le comportement de chaque partenaire influe sur le comportement ultérieur de l'autre (Berscheid et Reis, 1998; Sameroff, 2010). De plus, chaque interaction est influencée par les interactions passées, influence les interactions futures et va être influencée par l'anticipation d'événements futurs (Hinde, 1997). C'est précisément de cette manière que nous

comprenons la relation entre l'enseignante et ses élèves PCE. Ainsi, les interactions résultent à la fois de l'influence des pratiques de l'enseignante sur les élèves et, réciproquement, de l'influence que les comportements des élèves exercent sur les pratiques enseignantes, dans la mesure où nous avons défini les pratiques enseignantes comme des comportements observables. Ainsi, chaque interaction entre l'enseignante et ses élèves est influencée par les interactions et les événements antérieurs et influence les interactions et les événements subséquents.

Historiquement, dans le domaine d'étude de la REE avec de jeunes enfants, la qualité de la relation portait essentiellement sur des critères affectifs (Pianta, 2001). En fait, les auteurs qui se sont intéressés très tôt à la qualité de la REE au préscolaire s'appuyaient principalement sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) (voir par exemple Birch et Ladd, 1999; Burchinal et al., 2008; Morris-Rothschild et Brassard, 2006). D'ailleurs, Pianta (2001), l'un des auteurs de référence dans le domaine de la REE, s'est inspiré de cette théorie dans ses premières études sur la REE pour en décrire la qualité. Ainsi, les trois dimensions retenues par cet auteur étaient : 1) la proximité, où la relation est harmonieuse, chaleureuse et affectueuse; 2) la dépendance, où la relation se caractérise par un manque d'autonomie de la part de l'élève; et 3) les conflits, où la relation entre l'enseignante et l'élève est difficile et négative; tous des aspects liés à la dimension affective de la relation. Poursuivant sa réflexion et ses recherches, Pianta et ses collaborateurs (2008) ont raffiné leur conception de la REE en s'intéressant, d'une part, aux comportements positifs non seulement de l'enseignante, mais aussi, quoique dans une moindre mesure, des élèves et, d'autre part, en tenant compte de l'aspect cognitif de la REE. Ainsi, ils définissent aujourd'hui la qualité de la relation entre une enseignante au préscolaire et un élève en tenant

compte, non seulement du développement du bien-être affectif de l'élève, mais aussi de son développement cognitif.

Cette manière de définir la relation enseignante-élève inclut une dimension essentielle à considérer dans le cadre de l'enseignement-apprentissage au sein d'une classe au préscolaire, soit la dimension cognitive. Il nous paraît incontournable de nous intéresser à la dimension cognitive de la REE, comme le fait Pianta aujourd'hui, à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS).

1.1 Les dimensions de la qualité de la REE selon le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS)

Pianta et ses collègues (2008) ont élaboré une grille permettant d'évaluer la qualité des interactions entre l'enseignante et ses élèves. Bien que le CLASS ait été conçu pour évaluer le climat de classe, il comporte bon nombre de pratiques enseignantes qui favorisent l'établissement d'une REE positive (Pianta, Hamre et Allen, 2012)⁶. C'est la raison pour laquelle nous l'utilisons pour décrire la REE.

⁶ Students's relationships and interactions with teachers either produce or inhibit developmental change to the extent that they engage, meaningfully challenge, and provide social and relational supports. [Les relations et interactions qui se produisent entre les élèves et les enseignantes peuvent soit induire soit inhiber le développement des enfants dans la mesure où elles suscitent l'intérêt de ces derniers, leur proposent des défis significatifs pour eux et leur fournissent un soutien social et relationnel] (Pianta, Hamre et Allen, 2012, p. 366).

Le CLASS (Pre-K), qui vise à évaluer les pratiques des enseignantes au préscolaire et certains des comportements des élèves qu'elles sont censées susciter, comprend trois grands domaines qui décrivent les formes de soutien que l'enseignante devrait offrir à ses élèves, soit le soutien émotif (dimension affective), le soutien organisationnel et le soutien cognitif (dimension cognitive). Chacun de ces domaines se subdivise en dimensions, elles-mêmes précisées par leurs attributs, qui se déclinent à leur tour en indicateurs (voir la grille du CLASS (Pre-K) à l'annexe A).

1.1.1 Le soutien émotif

Le soutien émotif recouvre quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante et son respect du point de vue des élèves.

Un *climat positif* s'établit lorsque la relation et la communication sont positives, ce qui se manifeste par une proximité physique et affective de même que par des marques d'affection verbales et physiques de la part de l'enseignante. De plus, les élèves s'entraident, coopèrent, partagent et échangent sur le plan social. L'enseignante exprime des attentes positives et, par un langage respectueux, une voix chaleureuse et calme, des sourires et de l'enthousiasme, elle fait preuve de respect envers les élèves.

Le *climat négatif* se définit par un affect négatif, empreint d'irritabilité et de colère, qui se solde par des comportements d'agressivité entre les pairs eux-mêmes ou entre les élèves et l'enseignante, voire par une escalade dans les interactions. Pour Pianta et al. (2008), le climat négatif n'est pas l'inverse du climat positif, dans le sens où les deux peuvent être présents en

alternance dans une même classe Le climat négatif se traduit par un contrôle punitif exprimé par des cris, des menaces, des punitions, voire certaines formes de contrôle physique, des sarcasmes et un manque de respect envers les élèves.

La sensibilité de l'enseignante se manifeste par la capacité de cette dernière de soutenir ses élèves par son attitude réconfortante, d'identifier leurs émotions, leurs incompréhensions et leurs difficultés tant sur le plan socioaffectif que cognitif, d'anticiper les problèmes et de contribuer à leur résolution, de planifier et d'aider au bon moment. Les effets de cette sensibilité sur les élèves se traduisent par leur tendance à participer spontanément aux activités de la classe, à prendre des risques sur le plan cognitif et à rechercher aide et conseils.

Le respect du point de vue des élèves correspond à la capacité de l'enseignante d'être flexible, soit ouverte aux propositions, aux idées et aux points de vue des élèves, de favoriser leur autonomie, leur leadership et leur sens des responsabilités, de leur offrir la possibilité de faire des choix ainsi que d'orienter les activités, et, enfin, de leur permettre de se déplacer et d'exprimer leurs idées.

1.1.2 Le soutien organisationnel

Le soutien organisationnel, qui renvoie à l'organisation de la vie de la classe et des situations d'enseignement-apprentissage, comporte trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et le soutien des apprentissages.

Une *gestion efficace des comportements* résulte de l'attitude proactive de l'enseignante, qui anticipe les comportements inappropriés et évite les escalades, qui énonce clairement les

règles et ses attentes quant aux comportements attendus et fait preuve d'une faible réactivité et d'une grande cohérence. De plus, l'enseignante utilise des indices subtils de manière à réduire et à réorienter efficacement les comportements inappropriés et donne de l'attention aux comportements positifs. En conséquence, les élèves se conforment fréquemment sans manifester d'agressivité.

La *productivité* se manifeste par la maximisation du temps consacré aux apprentissages, c'est-à-dire que l'enseignante parvient à gérer efficacement les tâches connexes à l'enseignement, à garder un rythme soutenu, à offrir la possibilité de faire autre chose une fois l'activité terminée, à minimiser les interruptions et à proposer une grande variété d'activités. De plus, l'enseignante est bien préparée et connaît sa matière, ses consignes sont claires, il y a peu de perte de temps et les tâches sont bien identifiées pendant les routines. Les transitions sont brèves et efficaces et permettent de faire des apprentissages.

Le *soutien des apprentissages* se traduit par l'engagement dans la tâche de l'enseignante, qui facilite les apprentissages par des questionnements efficaces et soutient les élèves dans la réalisation de leurs tâches. De plus, l'enseignante utilise diverses modalités d'enseignement, ainsi que du matériel intéressant, créatif et manipulable, explique et résume les objectifs d'apprentissage et les démarches à suivre. En conséquence, les élèves ont une attention soutenue, participent et écoutent activement.

1.1.3 *Le soutien cognitif*

Le soutien cognitif comporte trois dimensions : le développement conceptuel, la qualité des rétroactions et le modelage sur le plan du langage.

Le développement conceptuel résulte de la tendance de l'enseignante à inciter les élèves à analyser, à raisonner et à intégrer leurs connaissances, notamment en posant des questions qui incitent à la réflexion. L'enseignante sollicite la créativité des élèves par des séances de remue-méninges, par une liberté de planification et de production, par la résolution de problèmes, par des expérimentations, des prédictions, des classifications et des comparaisons ainsi que par l'évaluation des activités. Enfin, elle favorise l'intégration des connaissances en établissant des liens entre les différents concepts ainsi qu'entre ceux-ci et la réalité des élèves.

La qualité des rétroactions se manifeste par un étayage et des échanges soutenus dans le cadre desquels l'enseignante persiste et relance les élèves par des questionnements et des indices, par des demandes de clarification et d'explication de leurs réponses, actions et idées. En outre, l'enseignante prend soin d'encourager, de renforcer les élèves et de reconnaître leur démarche.

Le modelage sur le plan du langage s'effectue par un accompagnement verbal des actions des élèves et de celles de l'enseignante, par des questions ouvertes qui exigent des réponses élaborées, par des conversations soutenues, par des réponses contingentes de la part de l'enseignante, par la répétition, l'extension et l'élaboration des propos dans le but de fournir un modèle aux élèves. De plus, l'enseignante utilise un vocabulaire varié et des mots simples pour expliquer des notions complexes.

Le CLASS nous apparaît particulièrement pertinent parce qu'il s'intéresse essentiellement aux pratiques enseignantes et précise même à l'occasion des comportements souhaités des élèves. De surcroît, en soulignant qu'il n'existe pas un style d'enseignement unique, de telle sorte que les enseignantes peuvent favoriser certains aspects de la relation au détriment d'autres sans pour autant engendrer une REE négative, Pianta et al. (2008) ne réduisent pas le rôle de l'enseignante et la REE à une série de pratiques ou de comportements observables mais l'inscrivent dans un système relationnel complexe reposant également sur d'autres facteurs que les pratiques elles-mêmes. Toutefois, le modèle de Pianta et al. (2008) s'intéresse à l'établissement d'une relation positive entre les enseignantes au préscolaire et leurs élèves tout-venant. Or dans cette thèse, nous nous intéressons à la façon d'établir et de maintenir une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et des élèves PCE.

Par ailleurs, Pianta et al. (2008) s'intéressent en effet aux dimensions affective et cognitive de la relation, mais puisque ce n'est pas leur propos, ils ne soulignent pas les interrelations qui existent entre ces deux dimensions, même si de telles interrelations sont parfois implicites dans le CLASS. Par exemple, la dimension « respect du point de vue de l'élève » est considérée par Pianta et al. (2008) comme faisant partie du domaine du soutien émotif. Toutefois, le « respect du point de vue de l'élève » peut tout autant concerner un point de vue d'ordre cognitif (l'enseignante intègre les idées des élèves) qu'affectif (elle donne à l'élève la possibilité de s'exprimer). De la même façon, la dimension « qualité des rétroactions » classée dans le domaine du soutien cognitif peut recouvrir l'affect et la cognition : l'enseignante peut inciter l'élève à poursuivre sa réflexion (pose des questions) avec un affect positif (en encourageant l'élève). Or, le propos de cette thèse est précisément de montrer les interrelations

entre ces deux dimensions, à l'instar de certains auteurs, qui se sont intéressés aux liens entre les dimensions affective et cognitive de la REE et dans l'acte d'enseigner, en expliquant (Goldstein, 1999; Tudge et Scrimsher, 2003) et en illustrant explicitement (Venet et al., 2009) la nature de ces interrelations. En effet, lorsque l'enseignante qui fait correspondre les exigences de la tâche aux intérêts et aux besoins des élèves se montre attentive, centrée, à l'écoute et soucieuse de ces derniers, elle intervient à la fois sur le plan cognitif et sur le plan affectif (Goldstein, 1999). Ainsi, la manière d'enseigner peut en soi constituer une forme de relation affective lorsque l'enseignante prend le soin d'étudier et de connaître les besoins et les intérêts de ses élèves afin qu'ils s'engagent dans la tâche (Venet et al., 2009). C'est pourquoi nous nous attarderons dans la section suivante à la façon dont Vygotsky conçoit les interrelations entre ces deux dimensions, puis au concept de ZPD et à la façon dont il se situe dans la REE.

2. LES INTERRELATIONS ENTRE LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE

Pour Vygotsky (1934/1997), il est impossible de dissocier l'affect de la cognition que ce soit dans notre compréhension du développement ou de la nature des interactions entre personnes. Par exemple, il souligne, dans les premières pages de son volume *Pensée et Langage*, que « [l]a première question qui se pose lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect. » (1934/1997, p. 61). Ainsi estimait-il que la psychologie devait considérer l'un et l'autre ensemble et non séparément :

Comme on sait, la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif, est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute

la psychologie traditionnelle. [...] Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même, car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même, celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique, car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice de comportement, en son ombre impuissante et vaine. (Vygotsky, 1934/1997, p. 61)

Cet extrait de « Pensée et langage » montre à quel point les interrelations entre affect et cognition sont indissociables pour Vygotsky (1934/1997), de telle sorte que nous ne pouvons les ignorer, et nous porte à vouloir les considérer dans le cadre d'une analyse de la relation entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves. Prenons ici l'analogie à laquelle Vygotsky (1934/1997) recourt lui-même pour nous aider à saisir cette indissociabilité. Il explique que si l'on veut étudier la raison pour laquelle l'eau éteint le feu, il est impossible de le faire en décomposant les deux éléments qui constituent l'eau (H^2O), puisque l'hydrogène (H) allume le feu et que l'oxygène (O) l'alimente. Ainsi, nous ne pouvons décomposer les éléments de l'eau (H et O) et les considérer séparément pour en expliquer ses propriétés, car séparément, ils sont liés au feu et non à l'eau.

L'enseignante qui ne tient pas compte de l'affect, des intérêts, des désirs et des émotions qui nourrissent la pensée de ses élèves risque fort de ne pas les comprendre; ceci est encore plus vrai pour ses élèves PCE. Par conséquent, pour développer une compréhension approfondie et fine de la pensée de l'enfant, l'enseignante doit s'intéresser en même temps à son affect, car :

La pensée [...] prend naissance elle-même, non pas dans une autre pensée, mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier « pourquoi » dans l'analyse de la pensée. (Vygotsky, 1934/1997, p. 493-494)

En revanche, l'enseignante ne pourra pas davantage se reposer uniquement sur l'affect de ses élèves pour établir une REE positive, car la cognition et les pensées viennent aider à réguler l'affect. En effet, le sens d'un événement est lié à la façon dont l'enfant en prend conscience, à la façon dont il l'interprète et dont il le relie sur les plans cognitif et émotif.

À notre connaissance, Vygotsky n'a pas spécifiquement décrit la façon dont les enseignantes devaient entrer en relation avec leurs élèves, ce commentaire de l'un de ses étudiants, Lev Zankov, nous laisse supposer que ses interactions avec les enfants étaient teintées d'un affect positif :

Vygotsky was always able to establish an atmosphere of trust in his rapport with the children, he always talked with them as though they were equals, always paid attention to their answers. In turn, the children opened up to him in a way they

never did with other examiners. [Vygotsky était toujours en mesure d'établir un climat de confiance dans ses rapports avec les enfants; il leur parlait toujours comme s'ils étaient ses égaux, prêtait toujours attention à leurs réponses. En conséquence, les enfants s'ouvraient à lui comme ils ne le faisaient jamais avec les autres adultes qui les examinaient] (Vygodskaya, 1995, p. 10)

Vygotsky (1935/1994) associe au développement cognitif des crises de nature socioaffective. Ainsi, les enfants sont animés, bien qu'inconsciemment, par des objectifs sociaux fondamentaux et cherchent à surmonter les obstacles, étant

sous l'emprise de la nécessité fondamentale et déterminante qui agit sur la vie de l'homme, c'est-à-dire la nécessité de vivre dans un milieu social historique et la nécessité de réorganiser toutes les fonctions organiques en harmonie avec les exigences posées par ce milieu. (Vygotsky, 1935/1994, p. 243)

En fait, l'être humain cherche à être en harmonie avec le monde qui l'entoure. Le développement résulte donc d'un va-et-vient constant entre les demandes de l'environnement et ses propres buts ou désirs. C'est pourquoi chaque être humain se développe à travers une succession de luttes et de crises (Vygotsky, 1934/2012a). Selon l'interprétation proposée par Levykh (2008) du mouvement dialectique mis de l'avant par Vygotsky, le développement résulte en fait d'une lutte entre l'organisme (thèse) et son environnement (antithèse), le dénouement étant le développement de la personnalité (synthèse). La personnalité ne peut se développer qu'à travers une lutte constante entre la personne et les exigences de la société (Levykh, 2008). Pas de lutte, pas de développement : lorsque le développement se fait harmonieusement, c'est qu'il

résulte d'une synthèse réussie entre les désirs de l'individu et les contraintes de la société (Vygotsky, 1926/1997). Nous pouvons donc penser que le développement de l'élève PCE ne résulte pas d'une combinaison positive entre les désirs qui émanent de son organisme et les contraintes que lui impose l'environnement

Bien qu'il n'ait pas élaboré sa pensée relativement au développement affectif autant qu'il l'a fait en ce qui a trait au développement cognitif, Vygotsky considère que le développement est un processus holistique où affect et cognition s'entrecroisent et influent réciproquement l'un sur l'autre, l'un des accomplissements majeurs de l'âge préscolaire consistant précisément à intégrer ces deux dimensions (Bodrova et Leong, 2003). De plus, il distingue cinq âges de développement critiques⁷ à « caractère orageux, impétueux, parfois catastrophique » (Vygotsky, 1934/2012a, p. 121) entraînant des luttes, des crises, des difficultés et par conséquent de l'émotivité. À chaque période de développement, l'apparition de nouvelles formations, notamment la prise de conscience et la maîtrise des processus cognitifs, entraîne chez l'enfant un déséquilibre, une souffrance, une déstabilisation. Le passage de la prime enfance à l'âge préscolaire correspond à l'une de ces étapes de changement, au cours de laquelle l'enfant vit certaines transformations. Ainsi, le développement cognitif va de pair avec des réactions

⁷ Vygotsky distingue cinq âges de développement critique. 1) La crise du nouveau-né : sépare la période embryonnaire du développement du premier âge de la vie; 2) la crise de la première année : sépare l'âge du nourrisson de la prime enfance; 3) la crise de la troisième année : passage de la prime enfance à l'âge préscolaire; 4) la crise de la septième année : sépare l'âge préscolaire de l'âge scolaire et 5) la crise de la treizième année : tournant du développement de l'âge scolaire à la puberté (Vygotsky, 1934/2012a).

émotives. Ce contenu négatif du développement n'est que l'envers des changements positifs du développement de l'enfant, qui va se traduire dans son caractère, dans sa manière d'agir, dans sa personnalité (Levykh, 2008). Ces périodes de crise s'illustrent par des

[...] changements psychiques et sociaux qui apparaissent pour la première fois à un âge donné et qui dans leur essence déterminent la conscience de l'enfant, son attitude envers l'environnement, sa vie interne et externe ainsi que le cours entier de son développement pendant cette période-là. (Vygotsky, 1934/2012a, p. 119)

Toutefois, en même temps que se présentent les symptômes négatifs associés à une période critique, de nouvelles acquisitions surviennent dans le développement. Par exemple, l'enfant peut devenir plus indépendant, ses relations avec autrui peuvent changer et les rapports entre les fonctions psychiques qui constituent la personnalité peuvent se reconfigurer (Vygotsky, 1934/2012a). La personnalité émerge de l'intégration de tous les processus mentaux (Levykh, 2008). Par conséquent, « [l]a naissance du nouveau au cours du développement signifie inévitablement l'atrophie de l'ancien. Le passage au nouvel âge est toujours marqué par le déclin de l'âge précédent. » (Vygotsky, 1934/2012a, p. 127). Ce mouvement dialectique, développement / lutte / développement se produit constamment. Le développement est un processus qui ne peut simplement se décrire comme un passage d'un stade à un autre de manière linéaire. En fait, aucune étape de développement n'échappe au drame et aux luttes, de telle sorte qu'il n'y a pas de développement qui ne soit empreint d'affect.

Si le dénouement des luttes successives est positif dans la plupart des cas, il en va autrement pour les enfants PCE, qui sont en fait submergés par leur affect et ne parviennent pas à

utiliser leur cognition pour réguler celui-ci (Bowlby, 1969; Baumrind, 1995). Se pourrait-il que le défi qu'auront à relever les enseignantes au préscolaire consiste précisément à rétablir le lien rompu entre affect et cognition chez leurs élèves PCE, en ciblant leur développement cognitif tout autant qu'affectif?

Ces interrelations entre affect et cognition sont omniprésentes pour Vygotsky (1934/1997), et, en ce qui nous concerne, à l'instar de Goldstein (1999), Tudge et Scrimsher (2003) et Venet et al. (2009), nous les examinerons dans le cadre du concept de ZPD, puisque l'enseignement-apprentissage qui s'effectue dans la ZPD de l'élève implique nécessairement des interactions, voire une relation, entre l'enseignante et celui-ci. Ce concept est particulièrement intéressant pour nous, car Vygotsky (1933/2012a) précise que l'enseignement doit se faire dans la ZPD, et que plusieurs auteurs (Tudge et Scrimsher, 2003; Venet et al., 2009) soulignent qu'affect et cognition s'y rencontrent. En fait, il s'agit d'un espace-temps où l'enseignante vise à créer les conditions d'un développement potentiel (en voie d'acquisition) de l'élève. Les interactions qui se produisent dans la ZPD nous semblent être au cœur de la REE, puisque nous verrons que dans cette zone s'établit une relation d'influence réciproque sur les plans affectif et cognitif. C'est la raison pour laquelle nous analyserons les interrelations entre la dimension affective et la dimension cognitive dans l'enseignement-apprentissage à travers le concept de ZPD.

3. LE CONCEPT DE ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

Pour bien comprendre le concept de ZPD, il convient de le situer dans la théorie développementale proposée par Vygotsky (Chaiklin, 2003). C'est pourquoi il nous semble

incontournable de présenter d'entrée de jeu les concepts de fonctions psychiques supérieures (FPS), soit ce qui se développe dans la ZPD, d'une part, et d'instruments psychologiques, soit ce grâce à quoi les FPS se développent, d'autre part, ainsi que les liens entre enseignement-apprentissage et développement, qui servent d'assises au concept de ZPD.

3.1 Les fonctions psychiques supérieures et les instruments psychologiques

Les concepts de fonctions psychiques supérieures et d'instruments psychologiques sont propres à la théorie proposée par Vygotsky, qui distingue deux lignes de développement du comportement, l'une biologique et l'autre culturelle :

Il faut donc distinguer deux principales lignes dans le développement du comportement de l'enfant. L'une est la ligne du développement naturel du comportement, étroitement liée aux processus de croissance organique et de maturation. L'autre est celle du perfectionnement culturel des fonctions psychologiques, de la formation de nouveaux moyens de la pensée, et de l'assimilation de moyens culturels du comportement. (Vygotsky, 1928/2012, p. 72)

Ainsi, les fonctions psychiques naturelles se développeront selon la loi de la maturation, tandis que les fonctions psychiques supérieures pourront être perfectionnées culturellement. En effet, les animaux tout comme les êtres humains sont dotés de fonctions naturelles c'est-à-dire qu'ils ont une capacité de perception et d'attention ainsi qu'une mémoire associative. En revanche, les fonctions psychiques supérieures, notamment la volonté, l'attention et la perception

volontaires, la mémoire logique, la pensée verbale, le raisonnement (Vygotsky, 1928/2014) et l'imagination (Vygotsky, 1930), sont celles qui distinguent fondamentalement l'être humain des autres espèces animales, car elles sont tributaires de médiations sémiotiques, c'est-à-dire de médiations réalisées à l'aide de signes. Ce sont celles que l'éducation contribuera à développer, à l'aide d'une médiation instrumentale, soit à l'aide d'instruments psychologiques⁸, c'est-à-dire de systèmes de signes créés par l'être humain au fil de l'histoire de l'humanité au sein de la culture à laquelle il appartient.

L'instrument matériel et l'instrument psychologique ont en commun une fonction de médiation, c'est-à-dire qu'ils servent d'intermédiaires entre l'individu et ce qu'il veut maîtriser. Toutefois, ils diffèrent de par l'objet de leur médiation. En effet, l'instrument matériel sert à maîtriser l'environnement (par exemple la hache permet de couper du bois), tandis que l'instrument psychologique permet à l'être humain d'agir sur ses processus cognitifs ou sur ceux d'autrui (Vygotsky, 1928/2014). Ainsi, les formes de langage, de comptage et de calcul, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans et tous les signes culturels possibles sont des instruments psychologiques, car ils servent à modifier non pas l'environnement, mais ses propres processus cognitifs ou ceux d'autrui (Vygotsky, 1928/2014).

⁸ L'utilisation d'instruments psychologiques est la méthode expérimentale vygotkienne par excellence (double stimulation) et a été utilisée à maintes reprises par ce dernier et ses collègues dans diverses expérimentations (Vygotsky, 1934/1997).

Afin de rendre plus claire la manière dont l'être humain peut exercer un contrôle sur ses propres processus cognitifs et ainsi maîtriser, par exemple, sa mémoire volontaire à l'aide d'instruments psychologiques, voyons un exemple que Vygotsky (1928/2014) a emprunté à l'anthropologue français Lévy-Bruhl. L'histoire se passe entre un Cafre⁹ et un missionnaire. Ce dernier demande au Cafre ce qu'il a retenu de son sermon le dimanche précédent. Le Cafre, hésitant, lui fait part de quelques idées principales. Quelques semaines plus tard, alors qu'il fait de nouveau un sermon, le missionnaire aperçoit le Cafre occupé à faire des encoches sur un bout de bois, semblant ne pas écouter le sermon. À la fin de celui-ci, le missionnaire, intrigué, s'approche de l'homme et lui demande ce qu'il a retenu du sermon. Le Cafre prend son bâton et s'appuie sur les incisions faites dans le bois pour donner un compte rendu du sermon beaucoup plus détaillé que la fois précédente. En fait, le Cafre a conçu cet instrument afin de s'aider à mémoriser le sermon, la volonté de se souvenir de la situation précise ayant été suscitée auparavant par le questionnement du missionnaire. Cette volonté émane donc d'un besoin social. Ainsi, de manière volontaire, culturelle et sociale et à l'aide d'un instrument, ici le bout de bois, l'homme a développé sa capacité à mémoriser. Il a donc contribué à développer sa mémoire volontaire; une fonction psychique supérieure.

⁹ Observation de Wangemann que rapporte Lévy-Bruhl dans son ouvrage *La Mentalité primitive*, p. 6-7. Cafre : nom donné aux habitants de la Cafrerie qui signifie une « dénomination d'origine arabe (de *kafir*, infidèle) donnée par les géographes des xvii^e et xviii^e s. à la partie de l'Afrique au Sud de l'équateur peuplée de Bantous, à l'exclusion de la zone occupée par les Hottentots et les Bochimans. » (Larousse, 2020a).

Illustrons maintenant, par une situation expérimentale développée par Vygotsky lors de ses recherches, la manière dont les enfants ont recours aux instruments psychologiques. Dans le cadre de l'expérimentation, l'enfant doit mémoriser un certain nombre de chiffres ou de mots. Il peut résoudre la tâche en ayant recours soit à sa mémoire naturelle soit à sa mémoire volontaire. Or, puisque la tâche excède ses capacités naturelles, il ne peut la réaliser à l'aide de sa mémoire naturelle, c'est-à-dire en procédant par répétition ou par associations. L'expérimentateur dispose donc devant l'enfant divers objets tels que du papier, des épingles et de la corde. C'est le principe de la double stimulation : l'enfant dispose d'une part d'un stimulus objet (le stimulus à mémoriser) et d'autre part d'un stimulus moyen (le stimulus « signe » dont il peut se servir pour s'aider à mémoriser) (Vygotsky, 1928/2012). Si l'enfant trouve la solution, c'est qu'il a été en mesure d'utiliser les instruments mis à sa disposition pour l'aider à mémoriser les mots et les chiffres (Vygotsky, 1928/2012). Toutefois, l'expérimentation ne s'arrête pas là : si l'enfant ne sait pas comment se servir des instruments psychologiques mis à sa disposition, alors l'expérimentateur va l'aider à les utiliser, soit en lui donnant des indices, soit en lui expliquant comment les utiliser ou encore en lui montrant comment faire (Vygotsky, 1928/2014)¹⁰. Par conséquent, au lieu de mémoriser naturellement la tâche par le lien stimulus-réaction (AB) (voir la figure 1 à la page suivante), l'ajout d'un instrument crée de nouveaux liens AX et BX menant au même résultat, mais par une autre voie (Vygotsky, 1928/2012).

¹⁰ Notons ici que l'expérimentateur intervient précisément dans la zone proximale de développement de l'enfant.

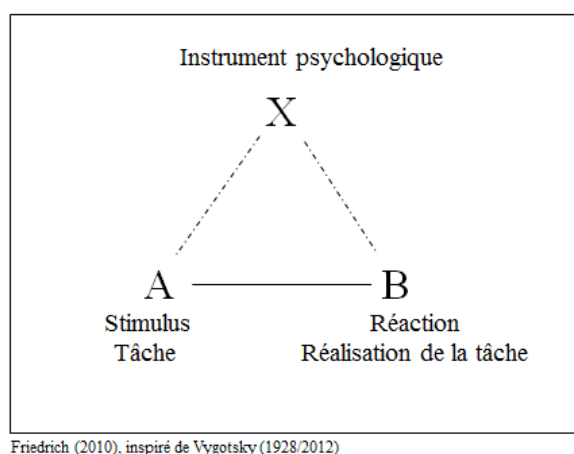


Figure 1. Instrument psychologique

La première liaison (AB) est remplacée par deux autres (AX et BX) (Vygotsky, 1928/2012). Les instruments psychologiques deviennent donc un moyen d'influence de la personne sur elle-même et sur ses propres processus psychiques lors de la réalisation d'une tâche et deviennent ainsi un moyen d'autorégulation et d'autocontrôle (Friedrich, 2019). L'intérêt d'utiliser des instruments psychologiques ne réside pas tant dans leur signification à proprement parler que dans le fait qu'ils créent et développent les fonctions psychiques supérieures (Vygotsky, 1928/2014). Parmi tous les systèmes de signes créés par l'être humain, telles les différentes formes de comptage, la langue, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, le langage est l'instrument psychologique par excellence, car il permet non seulement de communiquer et de s'exprimer avec les autres membres d'une même culture, mais il joue un rôle essentiel sur le plan cognitif puisqu'il permet de construire la pensée. Nous pouvons donc déduire de tout ceci que le langage est l'outil de

médiation le plus utilisé par l'enseignante, puisque, pour Vygotsky (1928/2012), il est essentiel pour le développement des fonctions des psychiques supérieures de l'élève.

3.2 Les liens entre apprentissage et développement

Contrairement à Piaget, qui considérait que le développement doit précéder l'apprentissage – c'est-à-dire en fait que l'un et l'autre sont indépendants (cf. Vygotsky, 1933/2012a) – pour Vygotsky, « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. » (1934/2012c, p. 242). Toutefois, il ne faudrait pas croire que Vygotsky ne tient pas compte de la maturation dans les processus d'apprentissage et de développement, car pour lui « [l]e développement doit atteindre un certain stade, certaines fonctions doivent arriver à maturation avant que l'école ne commence à enseigner à l'enfant des connaissances et des habitudes. » (Vygotsky, 1985, p. 96). Cependant, il considère que l'apprentissage est un aspect nécessaire pour que se développent les fonctions psychiques supérieures de l'enfant, et ce, d'autant plus que « [c]haque apprentissage est une source de développement qui réveille les processus qui sans lui ne peuvent pas apparaître. » (Vygotsky, 1934/2012c, p. 245).

Ainsi, Vygotsky (1934/2012c) postule l'existence d'une alternance constante entre les processus d'enseignement-apprentissage « obutchenie »¹¹ et ceux du développement. Pour l'enfant, « [l]'apprentissage scolaire ne commence jamais de zéro. » (p. 235). En fait, lorsque l'enfant entre à l'école et apprend l'arithmétique, il a déjà des connaissances sur les quantités et

¹¹ Le mot russe « obutchenie » signifie à la fois « apprentissage » (l'enfant apprend) et enseignement (l'adulte lui apprend) (Tudge et Scrimsher, 2003).

sur les additions simples. Au sein des interactions avec les membres de sa famille, l'enfant peut être amené à s'amuser à compter ses toutous par exemple, à identifier qui en a le plus dans ses mains ou encore à en donner deux à son frère. En réalité « [l']apprentissage scolaire de l'enfant a toujours une préhistoire. » (Vygotsky, 1934/2012c, p. 235). Par conséquent, lorsqu'il entre à la maternelle l'enfant connaît déjà plusieurs choses et réalisera des apprentissages dans la mesure où le programme de l'enseignante s'harmonise avec son propre programme (Vygotsky, 1934/2012b), c'est-à-dire que l'enfant sera disposé à apprendre si le programme de l'enseignante correspond à ses intérêts, à sa culture familiale et aux particularités de sa pensée. Ainsi, « l'enseignement scolaire ne commence jamais dans le vide, [il] s'appuie quand même sur un certain développement déjà atteint par l'enfant avant d'entrer à l'école. » (Vygotsky, 1934/2012c, p. 236). C'est donc dire qu'« [a]pprentissage et développement n'entrent pas en contact pour la première fois à l'âge scolaire, mais sont liés entre eux dès les premiers jours de vie de l'enfant. » (Vygotsky, 1934/2012c, p. 237). À la maternelle, l'enfant poursuit le développement cognitif et affectif amorcé dans son environnement immédiat : ce qui change ici, c'est le contact avec une nouvelle culture, soit un nouvel environnement social et scolaire.

Pour expliquer les rapports entre enseignement-apprentissage et développement, Vygotsky (1933/2012a) définit le concept de ZPD en distinguant deux niveaux de développement: le niveau de développement actuel de l'enfant, atteint par les fonctions cognitives déjà à maturité (caractérisé par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel de l'enfant, atteint par les fonctions cognitives en train de murir (caractérisé par ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide et l'accompagnement d'un

adulte ou d'un pair plus compétent). La différence entre ces deux niveaux se nomme la zone proximale de développement (Vygotsky, 1933/2012a). C'est particulièrement dans cette zone, qui se situe entre le développement actuel et le développement potentiel, que l'enseignante pourra interagir avec l'élève pour favoriser ses apprentissages et son développement (Vygotsky, 1934/1997) et, puisque les apprentissages ne commencent jamais à zéro, elle devra mobiliser ce que l'enfant connaît déjà pour l'amener vers son niveau de développement potentiel. Cette définition apporte un premier sens général au concept de ZPD (Saussez, 2017).

Mais, il faut garder à l'esprit que le concept de ZPD découle en droite ligne de la loi fondamentale du développement (Vygotsky, 1928/2014) :

Toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique, d'abord entre individus comme catégorie interpsychique puis au-dedans de l'enfant comme catégorie intrapsychique.

(p. 286)

En fait, sur le plan social, en relation avec l'élève, l'enseignante cherchera, en l'accompagnant, en collaborant, en partageant une activité commune, à lui permettre d'élaborer des stratégies d'apprentissage en mettant à sa disposition des instruments psychologiques. Au cours de ses actions collaboratives (actions qu'il effectue avec l'aide d'autrui), outre le fait qu'il acquiert de nouvelles connaissances, l'enfant sera en mesure de résoudre des tâches qui se situent au-delà de son développement actuel. Le développement des fonctions psychiques supérieures apparaît donc une première fois dans une relation sociale, soit sur le plan interpsychique. Dans ce type d'interaction sociale, il est probable que l'enfant vive des joies et des réussites ou des

frustrations et des incompréhensions. Ainsi, l'affect de l'enfant peut être sollicité et engendrer des prises de conscience parfois insoupçonnées. C'est au moment où ont lieu ces petites prises de conscience, aussi minimes soient-elles, qu'il peut y avoir un début d'apprentissage ainsi qu'un développement des fonctions psychiques supérieures.

Par la suite, progressivement, l'enfant mobilisera les différents comportements qu'il a appris lors de son expérience sur le plan social de manière de plus en plus autonome. C'est donc dire qu'il se les appropriera, les intégrera et les intériorisera de sorte qu'il les maîtrisera de plus en plus et pourra ainsi les améliorer. Par conséquent, le développement des FPS apparaît une deuxième fois sur le plan intrapsychique. Toutefois, selon Levykh (2008), le succès de l'intériorisation dépend de la qualité de la relation affective établie avec l'adulte. En outre, pour que le processus d'intériorisation réussisse, il faut non seulement que l'adulte établisse une relation affective positive, mais encore que l'enfant perçoive et vive lui aussi la relation de façon positive. Enfin, pour que l'intériorisation soit complète, il faut que l'enfant puisse l'extérioriser : ce n'est qu'au moment où il est en mesure d'effectuer la tâche ou de résoudre le problème seul que nous pouvons conclure que le passage au plan intrapsychique s'est réellement effectué.

Nous avons vu que c'est lorsqu'il est réalisé sur le plan interpsychique, au sein de la ZPD, que l'enseignement-apprentissage peut contribuer au développement des FPS des élèves, à condition que ceux-ci intériorisent les connaissances acquises sur le plan intrapsychique. C'est donc dire que l'enseignement a pour but de développer les fonctions en voie d'acquisition et non pas les fonctions psychiques déjà parvenues à maturité : « On a de bonnes raisons de supposer que le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que

l'apprentissage crée la zone du développement le plus proche. » (Vygotsky, 1933/2012b, p. 171)¹².

3.3 L'accompagnement au sein de la ZPD

Pour que l'enseignement se situe dans la ZPD de l'élève, comme nous l'avons mentionné précédemment, les interventions doivent se situer entre le niveau de développement actuel de l'élève et son niveau de développement potentiel. Ainsi, une tâche trop facile, c'est-à-dire une tâche que l'enfant est capable de réaliser seul et qui se situe en deçà de son niveau actuel, sera probablement sans intérêt sur le plan développemental. En revanche, une tâche trop difficile, c'est-à-dire une tâche que l'enfant est incapable de réaliser même avec de l'aide sur le plan social, provoquera du découragement et un risque d'abandon. Vygotsky (1934/1997) donne

¹² À cet égard, Vygotsky (1933/2012) précise sa pensée de la manière suivante : « L'apprentissage ne devient un apprentissage véritable que s'il devance le développement. Dans le cas où l'apprentissage utilise seulement les fonctions qui sont déjà développées, il s'agit d'un processus identique à celui où on apprend à taper à la machine à écrire. Éluclions la différence entre apprendre à l'enfant à taper à la machine et lui apprendre à écrire. La différence entre ces deux processus est la suivante : si on apprend à taper, on ne peut pas passer à un niveau plus élevé, même si on peut obtenir une qualification professionnelle. À l'inverse, l'enfant n'acquiert pas seulement des habiletés : son langage change complètement en partant d'un langage inconscient et en arrivant à son utilisation consciente propre. Le seul bon enseignement est celui qui devance le développement » (p. 170).

quelques précisions sur la nature de l'accompagnement¹³ à offrir dans la ZPD. Il précise que l'enseignante qui intervient dans la ZPD d'un enfant peut lui poser des questions suggestives, lui montrer comment résoudre le problème, commencer à résoudre le problème avec l'enfant et le laisser finir, lui donner des méthodes de résolution ou de démonstration différentes ou encore lui donner la solution complète puis lui demander de refaire le problème. Ainsi, l'accompagnement dans la ZPD consiste à proposer : « à l'enfant de trouver la solution avec [de l']aide » (p. 185). C'est donc dire que l'enseignement-apprentissage dans la ZPD consiste en un processus de collaboration (enseignante-élève), de transmission (enseignante) et d'imitation (élève) (Vygotsky, 1934/1997).

La collaboration constitue un élément central du processus éducatif et va de pair avec la transmission des connaissances (Vygotsky, 1934/1997). Afin de mieux cerner le type de collaboration qui se produit entre l'adulte et l'enfant, arrêtons-nous sur ce concept. Selon le Larousse (2020b), le terme collaboration renvoie à l'action de collaborer qui signifie « travailler de concert avec quelqu'un d'autre, l'aider dans ses fonctions; participer avec un ou plusieurs autres à une œuvre commune ». Cette idée de participer à une œuvre commune nous ramène à la notion de partenariat orienté vers un même but qui se développe justement à la période préscolaire dans le cadre de la relation entre l'enfant et l'adulte de référence (Bowlby, 1969). Ce partenariat consiste pour chaque partenaire à faire des compromis pour parvenir à un but

¹³ Les pratiques d'accompagnement sont celles utilisées par les expérimentateurs travaillant avec Vygotsky pour évaluer la différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel des enfants, de telle sorte qu'il a pu en observer les effets (Vygotsky 1933/2012a).

commun et ainsi maintenir une relation gratifiante pour chacun d'entre eux (Bowlby, 1969). Dans l'interaction entre l'enseignante et l'enfant, ce n'est pas seulement l'enfant qui se développe et se transforme, mais aussi l'enseignante, car au fur et à mesure que la collaboration s'installe, l'enseignante s'adapte, modifie et transforme ses interventions en fonction des besoins de l'enfant (Tudge et Scrimsher, 2003). Cette intersubjectivité, qui s'inscrit dans un cadre relationnel, où les besoins affectifs vont de pair avec les besoins cognitifs des deux partenaires, leur permet de viser un but commun (Tudge et Scrimsher, 2003). Le processus de transmission des connaissances n'est pas un processus linéaire dans le cadre duquel l'enseignante transmet et l'élève reçoit, mais plutôt un processus où chacun participe à une œuvre commune et où une relation tant de nature cognitive que de nature affective s'établit entre les deux partenaires. La collaboration au sein de la ZPD permet à l'enseignante d'augmenter les dispositions de l'élève à agir sur ses propres apprentissages, de lui offrir les conditions nécessaires pour qu'il puisse généraliser et s'approprier de nouveaux concepts et qu'il soit capable ainsi de résoudre seul les problèmes à venir (Vygotsky, 1934/1997).

Se pourrait-il que l'enseignante qui engage l'élève PCE dans des tâches qui proposent des défis se situant dans sa ZPD permette à ce dernier d'agir en maîtrisant ses propres comportements? Si l'enseignante transmet des connaissances en accompagnant l'élève dans ses apprentissages, en collaborant avec lui, en le soutenant, en l'aidant, en lui expliquant et en le questionnant, elle incitera l'élève à essayer, à imiter et à assimiler (Vygotsky, 1934/1997) et, en conséquence, à s'approprier de nouvelles formes de comportements (Vygotsky, 1928/2014). En fait, il s'agit là non pas d'un simple processus de transmission mais bien d'interactions réciproques où tant l'élève que l'enseignante sont engagés dans la réalisation conjointe de la

tâche proposée dans le cadre de la ZPD. C'est au moment où l'enfant est en mesure de reproduire les opérations et les tâches proposées par l'enseignante qu'il y a un début de compréhension chez l'enfant, car il ne peut imiter que ce que son développement actuel lui permet de comprendre. En d'autres mots, l'imitation intellectuelle « est le résultat d'un développement, et non pas seulement de l'imitation. » (Vygotsky, 1928/2014, p. 293). Par exemple, l'enfant pourrait être incapable d'en arriver à la solution d'un problème donné, mais, même s'il ne comprend pas la succession des différentes étapes et n'arrive pas à la solution complète, le simple fait d'imiter certaines démarches montre tout de même une certaine forme de compréhension et devient un indicateur que la tâche se situe dans sa ZPD (Vygotsky, 1934/1997).

En somme, les interactions se situant dans la ZPD qui soutiennent le développement des FPS tout en tenant compte des besoins affectifs de l'élève devraient favoriser la création d'une REE positive, car dans cette zone se déploie l'intersubjectivité entre l'enseignante et l'élève, se rencontrent les dimensions affective et cognitive ainsi que l'apprentissage et le développement. À la maternelle, l'enfant arrive avec un bagage de connaissances et de concepts quotidiens, qui lui permettront d'appréhender les concepts scientifiques que lui proposera l'enseignante. Ainsi, le concept de ZPD permet, en outre, d'illustrer le passage et les liens entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques (Vygotsky, 1934/1997).

3.4 Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques à l'âge préscolaire

C'est au sein de la ZPD que l'enseignante favorisera l'apprentissage des concepts scientifiques. Ainsi, l'enfant apprend à l'école ce qu'il n'est pas en mesure de faire seul, mais qui lui est accessible en collaboration avec l'enseignante.

Précédemment, lorsque nous avons parlé de la relation dialectique existant entre apprentissage et développement, nous avons souligné que l'enseignement ne commence jamais à zéro, dans le sens où l'enfant a déjà certains acquis lorsqu'il entre à la maternelle (Vygotsky, 1934/2012b). En effet, à la maison, l'enfant acquiert déjà des connaissances sur ce qui l'entoure, c'est-à-dire qu'il acquiert peu à peu ce que Vygotsky (1934/1997) nomme des concepts quotidiens ou spontanés. Ces concepts sont ceux que l'enfant acquiert spontanément, sans prise de conscience, et qui font partie de son expérience concrète. En revanche, les concepts scientifiques font partie d'un système et sollicitent chez l'enfant une certaine prise de conscience (Vygotsky, 1934/1997). Par exemple, très tôt l'enfant est capable de nommer les différentes parties de son corps c'est-à-dire d'associer les mots qui les désignent aux parties du corps correspondantes. Ensuite, il découvrira à l'école que ces parties du corps font partie d'un système (respiratoire, digestif, auditif, etc.). Ainsi, il apprendra non seulement le rôle de chacune de ces parties, mais aussi que celles-ci appartiennent à des systèmes complexes qu'il mettra en lien avec la santé et la maladie (Venet et Fryer, non publié).

Vygotsky (1934/1997) insiste sur le fait que les concepts scientifiques se développent et que leur apprentissage ne se fait pas simplement par la transmission et l'assimilation de connaissances : « Au moment où un nouveau mot, lié à une signification déterminée est pour la première fois assimilé par l'enfant, le développement de sa signification, loin d'être achevé, ne fait que commencer » (p. 276). La première rencontre avec le nouveau concept, donc avec un nouveau mot, entraîne un processus d'apprentissage et de développement conceptuel qui s'inscrit dans l'activité intellectuelle de l'enfant. Par conséquent, l'apprentissage de concepts scientifiques au préscolaire n'est pas banal puisque c'est un processus en construction; dès qu'il commence, il

continue de porter ses fruits dans la sphère cognitive de l'enfant, même une fois qu'il quitte l'école. En d'autres mots, le développement de son activité intellectuelle face aux nouveaux concepts qu'il acquiert continue d'être en action lorsque l'enfant se retrouve dans d'autres situations (en famille, avec ses amis, à la récréation ou seul avec lui-même). Ainsi, pour Vygotsky (1934/1997), « *les concepts scientifiques ne sont pas assimilés ni appris par l'enfant, ne sont pas enregistrés par la mémoire, mais [...] ils naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute l'activité de sa propre pensée.* » (p. 289). Les concepts ne s'acquièrent pas en exerçant une habileté mentale automatique ou en les mémorisant, mais ils se forment en un acte complexe de la pensée.

Vygotsky (1934/1997) donne lui-même l'exemple de l'apprentissage de la langue écrite. Lorsque l'enfant débute l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il ne part pas de rien. En fait, avant l'entrée à la maternelle, l'enfant utilise déjà une panoplie de mots, il fait des phrases, il conjugue les verbes. Cependant, il ne sait pas faire ces actions de manière volontaire, consciente et intentionnelle. Ainsi, il est capable de dire des mots et de les utiliser à l'intérieur de ses phrases pour s'exprimer. Par contre, si on lui demande d'isoler les sons dans les mots qu'il prononce, il ne saura pas le faire de façon volontaire. Il doit donc activer sa pensée en utilisant sa mémoire volontaire et son raisonnement (association entre une lettre et un son) pour comprendre ces nouveaux concepts. Il découvre peu à peu que le langage qu'il parle spontanément est un système complexe, où les syllabes sont composées d'une fusion bien précise de certains sons, où les mots sont eux-mêmes composés d'une ou de plusieurs syllabes, où les phrases sont à leur tour composées d'un ensemble de mots disposés non pas de façon aléatoire, mais au contraire en fonction de règles précises.

L'école a précisément pour rôle de développer l'activité de pensée de l'enfant, sa volonté et sa prise de conscience quant à la relation entre les concepts. C'est à la maternelle que l'enfant a ses premiers contacts avec les concepts scientifiques tels que la compréhension du nombre, la découverte de la structure du langage. L'enseignante s'appuie sur les concepts quotidiens de l'enfant pour lui enseigner ces concepts scientifiques, c'est-à-dire lui apprendre à faire de façon consciente ce qu'il sait déjà faire involontairement. L'enseignement des concepts scientifiques influera sur le développement de la pensée spontanée de l'enfant et donc de ses concepts spontanés ou quotidiens.

L'intervention dans la ZPD permet ainsi à l'enfant d'avoir accès à ce qui lui était auparavant inaccessible. L'enfant fait à l'école des apprentissages qu'il ne serait pas en mesure de faire sans la collaboration de l'enseignante : or, rappelons-le, ces apprentissages effectués dans la ZPD le sont dans le cadre d'interactions sociales, soit sur le plan interpsychique. C'est donc à l'intérieur de cette zone qu'il est possible pour l'enfant de passer des concepts quotidiens, soit ce qui lui est accessible dans son expérience spontanée du monde, aux concepts scientifiques, soit ce que lui est accessible grâce aux interactions avec l'enseignante. En conséquence, l'enfant apprendra à faire ses actions de manière de plus en plus volontaire et consciente et développera ainsi ses FPS. Il est donc exposé au programme de l'enseignante et ce programme prend progressivement la place de son propre programme.

3.4.1 Le programme de l'enfant ou celui de l'enseignante?

Pour Vygotsky (1934/2012b), l'enseignement-apprentissage passe par deux extrêmes en lien avec le développement de l'enfant. Le premier extrême est caractéristique de l'apprentissage

effectué par l'enfant de moins de trois ans, qui suit son propre programme et non celui de sa mère. Nous pouvons illustrer ce point à l'aide de l'apprentissage du langage : outre que les premiers mots diffèrent d'un enfant à l'autre, la durée des étapes d'apprentissage (apprentissage de mots isolés, regroupement de deux mots, puis élaboration de phrases très simples, etc.) relève non pas du programme de la mère mais bien de celui de l'enfant. Bien entendu, le rôle de l'environnement n'est pas négligeable dans le développement linguistique des très jeunes enfants, mais celui-ci repose essentiellement sur un apprentissage spontané, fort probablement lié à leurs intérêts. À l'autre extrême, se situe l'apprentissage que Vygotsky nomme réactif (en opposition à spontané). Dans le cadre scolaire, en effet, c'est ce second type d'enseignement-apprentissage qui prévaut : le poids du programme de l'enfant devient insignifiant comparativement à celui de l'enseignante.

Or, chez l'enfant d'âge préscolaire, l'apprentissage occupe une place intermédiaire entre l'apprentissage spontané et l'apprentissage réactif. Il s'agit, de préciser Vygotsky (1934/2012b), d'un mode d'apprentissage spontané-réactif, car pendant cette période l'enfant passe de l'apprentissage spontané au type réactif. En fait, l'enfant d'âge préscolaire « fait ce qu'il veut, mais [...] il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotsky, 1934/2012b, p. 207). Cet état de choses s'explique par le fait que

le plus important dans le développement de l'enfant et de sa conscience n'est pas seulement que les fonctions de la conscience croissent et se développent lors du passage d'un âge à un autre, ce qui est essentiel, c'est que la personnalité de

l'enfant croît et se développe, que la conscience dans son ensemble croît et se développe. (Vygotsky, 1934/2012b, p. 211-212)

Outre qu'elle nous permet de comprendre la nature des changements qui s'effectuent dans le cours du développement, cette affirmation soutient clairement l'idée que ce qui se développe, ce n'est pas la cognition d'un côté et l'affect de l'autre, mais bien au contraire que l'un et l'autre se développent ensemble pour former la personnalité; c'est donc dire qu'ils sont indissociables, comme nous l'avons vu plus tôt. Il en va de même pour la maîtrise des comportements de l'enfant. Il se produit des changements entre ses intentions et sa capacité de mettre celles-ci en action. Au début de la période préscolaire, l'enfant agit spontanément sans vraiment anticiper les conséquences possibles de ses actes. Toutefois, à la fin de cette même période, il a appris à mieux planifier ses actions avant de les exécuter (Bodrova et Leong, 2003). La capacité d'autorégulation joue un rôle prédominant à la période préscolaire, pour Vygotsky, et constitue, au même titre que l'intégration de l'affect et de la cognition, l'un des accomplissements importants de la période préscolaire (Bodrova et Leong, 2003).

Dès l'âge de trois ans, l'enfant devient capable de faire des apprentissages scolaires car le champ de sa conscience se déplace : la perception qui occupait jusque-là un rôle central chez lui, dans la mesure où il ne pouvait être attentif qu'à ce qui se situait dans son champ de perception, est en quelque sorte détrônée par la mémoire, qui devient la fonction psychique prédominante de l'âge préscolaire. L'enfant n'a plus besoin d'accéder directement à ce qui est visible, mais recourt à ses propres représentations et, ce faisant, ne dépend plus uniquement de sa perception. Il s'agit là d'un changement fondamental, qui entraîne trois grandes conséquences.

Premièrement, « [au fur et] à mesure que se développe la communication de l'enfant avec les adultes, s'étend aussi la généralisation qu'il peut faire et vice versa. » (Vygotsky, 1934/2012b, p. 214), car les concepts impliquent nécessairement une généralisation. Les enfants développent donc à cet âge la capacité de faire des généralisations plus élaborées, qui dépassent les limites des caractéristiques perceptives de l'objet et incluent des caractéristiques qu'ils sont capables d'inférer (Bodrova et Leong, 2003). Deuxièmement, le fait que la mémoire soit devenue la fonction psychique supérieure prépondérante pendant cette période entraîne une transformation complète des intérêts et des besoins de l'enfant. En fait, « les intérêts de l'enfant commencent à être déterminés par le sens que présente pour lui une situation donnée, et non seulement la situation elle-même, mais aussi la signification que l'enfant assigne à cette situation. » (Vygotsky, 1934/2012, p. 215). Ainsi, ses intérêts et ses besoins émotionnels sont liés au sens et à la signification qu'il attribue aux différentes situations qu'il vit. Troisièmement, l'enfant s'adonne à un tout nouveau type d'activités, que Vygotsky (1934/2012b) qualifie de créatrices. Ainsi l'enfant peut-il réaliser concrètement un projet et exécuter sa pensée en situation; que ce soit par le dessin, le travail, les jeux; il établit de nouveaux rapports entre la pensée et ses actes (Vygotsky, 1934/2012b). Ce sont ces diverses caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire qui font de lui un être maintenant capable d'accéder à un monde qui lui était auparavant inaccessible. L'enfant de maternelle, âgé de cinq ou six ans, amorce en fait la fin de cette période et est donc prêt à accueillir le programme de l'enseignante (Chaiguerova et Zinchenko, 2012), soit un programme qui vise un but déterminé et qui possède les caractéristiques du programme scolaire « en ce sens qu'il doit être le programme d'un cycle systématique unique de formation

générale. » (Vygotsky, 1934/2012b, p. 217-218), c'est-à-dire en termes plus contemporains qu'il doit préparer l'enfant à l'enseignement par matières.

Mais de quelle façon un tel programme peut-il correspondre à celui de l'enfant? Il convient, de préciser Vygotsky (1934/2012), de le présenter « selon un enchaînement qui réponde et aux intérêts émotionnels de l'enfant et aux particularités de sa pensée, liée aux représentations générales. » (p. 218). Il s'agit donc pour l'enseignante de comprendre les intérêts et les particularités de la pensée des élèves de sa classe pour leur présenter son programme afin qu'ils l'accueillent comme étant le leur. Ceci nous permet d'approfondir notre compréhension du concept de ZPD, car enseigner dans cette zone exige des enseignantes qu'elles connaissent bien les caractéristiques développementales de leurs élèves pour pouvoir les accompagner adéquatement tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif.

Enfin, Vygotsky souligne l'importance de cette période de transition entre l'apprentissage spontané et l'apprentissage réactif en s'appuyant sur la notion de période sensible. Il s'agit en fait de tenir compte de la maturation de l'enfant tout en la devançant quelque peu (Vygotsky, 1934/2012b). Nous retrouvons ici, sous une autre forme, le concept de zone proximale de développement.

Ainsi, Vygotsky (1934/2012b) reprend à plus grande échelle, soit celle de l'âge préscolaire tout entier, le principe qui guide l'intervention dans la ZPD de l'enfant : l'enseignement doit viser les processus en voie de maturation et non ceux qui sont déjà parvenus à maturité.

Voilà ce qui explique qu'un apprentissage trop tardif, qui a déjà laissé passer le moment de la maturation, perd la possibilité d'agir sur ces processus qui ne sont pas encore parvenus à maturité, perd la possibilité de les organiser, de les corriger d'une façon ou d'une autre, etc. (Vygotsky, 1934/2012b, p. 211)

C'est la raison pour laquelle il est important pour l'enseignante au préscolaire d'initier ses élèves, de les préparer à l'enseignement par matières qui les attend à l'âge scolaire, c'est-à-dire de leur proposer son propre programme (ou plus exactement celui de l'école) tout en respectant leur capacité d'assimilation, soit en tenant compte de leurs intérêts et des particularités de leur pensée. C'est précisément ce que propose le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006), dont nous avons présenté les grandes lignes à la section 1.1 de notre premier chapitre, consacré à la problématique.

3.5 En guise de conclusion

Les multiples interactions qui ont lieu entre une enseignante au préscolaire et ses élèves nous donnent à penser que c'est notamment au sein de la ZPD que la relation s'établit à la fois sur les plans cognitif et affectif. En effet, intervenir dans la ZPD de l'enfant implique nécessairement pour l'enseignante d'avoir un regard positif envers celui-ci. En fait, pour déterminer le seuil inférieur de sa ZPD, il faut qu'elle s'intéresse à ce que l'enfant sait faire et non pas à ce qu'il ne sait pas faire. Ainsi, identifier ses capacités entraîne l'enseignante et l'enfant dans des dispositions positives. L'enseignante expose les capacités de l'enfant et, à son tour, celui-ci se sent valorisé par ce qu'il sait faire. Un accompagnement respectueux de l'enfant exige de l'enseignante qu'elle s'engage dans la relation, qu'elle soit attentive à toutes les petites

difficultés que l'enfant éprouve lorsqu'elle travaille avec lui, celles-ci pouvant autant être d'ordre affectif (p. ex. un manque de motivation et de confiance en soi (Potvin et Lapointe, 2014)) que d'ordre cognitif (p. ex. une incompréhension du concept et une incapacité d'imitation (Vygotsky, 1933/2012a)). Ainsi, plutôt que de rester centrée sur le contenu à transmettre sans tenir compte du niveau actuel de l'élève, l'enseignante prend en compte ses compréhensions, ses incompréhensions, son rythme, ce qu'il sait et ne sait pas faire, sa motivation, ses intérêts et ses peurs, afin de pouvoir l'amener plus loin dans la réalisation de la tâche. En d'autres termes, l'enseignante s'adapte en fonction des besoins de l'enfant (Tudge et Scrimsher, 2003). Ce faisant, elle met en place les conditions nécessaires pour favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant et pour susciter la rencontre des deux programmes, soit celui de l'enfant et le sien, en s'appuyant sur les concepts quotidiens de ce dernier pour lui proposer les concepts scientifiques correspondants et en le laissant expérimenter. Elle lui fournit en outre les instruments psychologiques nécessaires à la compréhension et à la réalisation des tâches proposées (qui s'inscrivent dans son propre programme, soit celui de l'école) tout en respectant les caractéristiques personnelles et développementales de l'enfant (qui déterminent le programme de ce dernier). Sous ces différentes conditions, nous pensons qu'il est possible que la participation de l'élève PCE à des activités spécifiques d'enseignement-apprentissage (sur le plan interpsychique) ouvre la porte à un développement potentiel de ses capacités à agir (sur le plan intrapsychique) et puisse ainsi le détourner de ses comportements extériorisés.

Pour terminer, une REE positive ne pourra s'établir dans le cadre d'interactions au sein de la ZPD que si le programme de l'enseignante tient compte des intérêts et des motivations de l'élève ainsi que des caractéristiques de sa pensée. En effet, parce que les enfants d'âge

préscolaire sont en mesure d'acquérir des connaissances scolaires, notamment grâce à leur capacité de se faire des représentations générales de la réalité et de communiquer avec autrui (Vygotsky, 1934/2012b), l'enseignante pourra leur proposer son programme, à condition cependant de le leur présenter en tenant compte des intérêts et des activités privilégiés par les enfants de cet âge. Ainsi, ses élèves pourront mettre en œuvre à la fois leur capacité d'apprentissage spontané et leur capacité d'apprentissage réactif. Pour que l'enseignante se situe dans la ZPD de l'élève PCE, le programme de l'enfant est en effet une caractéristique à considérer pour favoriser l'établissement d'une REE positive.

En somme, sur le plan théorique les interrelations entre les dimensions affective et cognitive se déploient dans le cadre des interactions entre l'enseignante et l'élève au sein de la ZPD. Il convient maintenant d'examiner la littérature concernant les pratiques enseignantes qui favorisent l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE. Pour ce faire, nous examinerons les différentes études qui se situent dans une perspective vygotskienne et dans lesquelles les auteurs convoquent le concept de REE.

4. DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS UNE PERSPECTIVE VYGOTSKIENNE

Nous identifierons, dans cette section, différentes pratiques enseignantes, relevées dans la littérature scientifique, qui participent à l'établissement d'une REE positive (Pianta et al., 2008) et qui s'inscrivent dans la ZPD (Vygotsky, 1933/2912a) ou, tout du moins, dans une perspective vygotskienne. L'objectif de notre recension vise à examiner les études qui proposent des pratiques enseignantes qui favorisent les interactions entre l'enseignante et ses élèves PCE.

Nous avons interrogé les différentes banques de données suivantes : *Academic Search Complete*, *Education Source*, *ERIC*, *APA PsycArticles* et *APA Psycinfo* d'abord avec les mots-clés suivants : *kindergarten AND zone of proximal development AND teaching practices AND teacher-child relationship* puis en introduisant le mot-clé *externalizing behavior* et en spécifiant « SU Subject » dans notre recherche, de façon à nous assurer que les articles soient en lien avec le sujet et portent bel et bien sur les mots-clés précédents. Puisque cette recherche n'a donné aucun résultat, nous avons ensuite fait deux groupes distincts (voir l'annexe B) de mots-clés, à savoir 1) *kindergarten OR preschool AND zone of proximal development AND teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction* et 2) *teaching practices OR teaching strategies AND zone of proximal development AND teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction*, mais en excluant le mot-clé *externalizing behavior*. Nous n'avons obtenu que deux articles que nous avons d'ailleurs conservés pour notre recension.

Par conséquent, nous avons formé trois autres groupes distincts (voir l'annexe C) : 1) *kindergarten OR preschool AND zone of proximal development*; 2) *zone of proximal development AND teaching practices OR teaching strategies* et 3) *zone of proximal development AND teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction*. Avec cette méthode, nous avons obtenu au total 66 articles, mais nous avons dû en rejeter plusieurs, soit ceux qui ne correspondaient pas au cadre scolaire, qui n'étaient pas en lien avec des pratiques enseignantes dans la ZPD, qui ne s'inscrivaient pas dans un cadre vygotkien ou qui examinaient des concepts vygotskiens autres que la ZPD, qui étaient théoriques et enfin ceux qui portaient sur des élèves du secondaire ou sur des adultes. Précisons

que, pour obtenir ces études, nous avons dû exclure de notre recension le terme « comportements extériorisés » et nous avons dû inclure les études réalisées au primaire. Au final, nous avons retenu deux articles empiriques qui correspondaient aux besoins de notre recherche, c'est-à-dire des articles décrivant des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans la REE dans une perspective vygotskienne et liées au concept de ZPD d'élèves au préscolaire ou au primaire en contexte de classe. Or, puisque nous n'en avons obtenu que deux, nous avons décidé de compléter cette recension par des lectures effectuées dans l'élaboration de cette thèse, en particulier deux chapitres d'un même ouvrage (Schmidt, 2009) qui présentent des résultats empiriques en lien avec l'effet de pratiques enseignantes observées par les auteures, dans la mesure où celles-ci s'inscrivent dans une perspective vygotskienne, trois études empiriques incluant des mots-clés différents (*preschool student, elementary education et adult-child relationship*), ainsi que les écrits de Pianta et ses collaborateurs (2008) qui décrivent la REE et s'inspirent, quoique partiellement et indirectement, de la théorie de Vygotsky (Pianta et al., 2008; Pianta et al., 2012). Puisque nous cherchions à identifier des pratiques enseignantes, s'inscrivant dans un cadre vygotskien, nous avons dressé un tableau descriptif des études recensées (voir l'annexe D) en identifiant les pratiques enseignantes et les effets chez les élèves. Par la suite, nous avons classé ces pratiques en fonction des thèmes abordés dans notre cadre conceptuel : 1) l'accompagnement au sein de la ZPD : les pratiques qui permettent de cibler le développement actuel et qui favorisent le développement potentiel ainsi que les pratiques liées à la collaboration; 2) les instruments psychologiques : les pratiques qui favorisent l'utilisation des instruments psychologiques, dont le langage; 3) l'enseignement-apprentissage à la période préscolaire : les pratiques liées au programme de l'enseignante en lien avec celui de l'enfant

et 4) les interrelations entre les dimensions affective et cognitive : les pratiques directement liées aux interrelations entre les deux dimensions.

4.1 L'accompagnement au sein de la ZPD

Rappelons qu'il existe deux niveaux de développement pour situer la ZPD de l'enfant : son niveau de développement actuel, soit le niveau de développement atteint par l'enfant et son niveau de développement potentiel, soit celui qu'il est possible d'atteindre avec l'aide et l'accompagnement d'un adulte ou d'un pair plus compétent (Vygotsky, 1934/2012a). Pour cibler leur niveau actuel, l'enseignante se base sur ce que les enfants savent faire et non pas sur ce qu'ils ne savent pas faire et elle les prend là où ils sont rendus en respectant leur rythme : pour ce faire, elle adopte une approche positive qui lui permet de vérifier la compréhension des élèves en leur posant des questions sur leur manière de faire et sur leur raisonnement (Korat, Bahar et Snapir, 2002; Venet et al., 2009). Outre le fait qu'elle permet de vérifier leur niveau actuel, cette démarche permet aux élèves de développer leur autonomie et de se débrouiller pour tenter des solutions (Korat et al., 2002; Venet et al., 2009). Ainsi, proposer aux élèves des tâches exigeantes, mais qui tiennent compte de leur niveau de compétence permet de cibler leur niveau actuel, soit, selon Vygotsky (1933/2012a), celui déjà atteint par leurs fonctions psychiques supérieures.

Lorsque l'enseignante met l'emphasis sur les démarches et les stratégies utilisées plutôt que sur le résultat, elle favorise le développement cognitif des élèves : en effet, ils réfléchissent à leur démarche, expriment leurs idées, verbalisent et complètent leur démarche et leurs explications (Breive, 2020; Steele, 2001). Ainsi, en montrant différentes façons de résoudre le

problème, elle s'inscrit en droite ligne dans le type d'accompagnement proposé par Vygotsky (1933/2012a) dans la ZPD. De plus, viser le raisonnement et expliquer aux élèves que leur façon de faire est importante leur permet de partager, d'expliquer et de valider eux-mêmes leur démarche auprès de l'ensemble du groupe (Steele, 2001; Venet et al., 2009).

Poser de nombreuses questions suggestives (Brieve, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990) permet à l'élève d'élaborer différentes actions (Breive, 2020), de proposer lui-même des suggestions aux autres élèves, de trouver des stratégies au problème, d'oser utiliser lui-même une stratégie, de faire ses propres choix (Korat et al, 2002) ainsi que de verbaliser et d'élaborer ses idées (Schrader, 1990). Ces questions peuvent également être des questions de clarification, toutes basées sur la précédente, ce qui permet aux élèves d'aller plus loin dans la tâche (Brieve, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990). De plus, la participation de l'enseignante à l'activité (Korat et al, 2002; Schrader, 1990) permet à l'élève d'échanger avec elle (Korat et al, 2002), de faire des essais et ainsi d'exécuter la tâche (Schrader, 1990). Elle augmente en outre la motivation de l'élève à poser des questions et à faire des suggestions (Korat et al. 2002). Donner des rétroactions descriptives continues, précises et constructives et encourager les élèves à poursuivre leur raisonnement ou leurs efforts (Schrader, 1990), ainsi qu'à élaborer des stratégies (Breive, 2020; Englert, Rozendal et Mariage 1994) a pour effet de les faire progresser, dans la mesure où ils essaient de répondre en dépit de la difficulté éprouvée (Breive, 2020) ou réussissent les étapes de la tâche (Englert et al., 1994) tout en étant en contrôle de celle-ci (Schrader, 1990). Donc, l'enseignante qui pose des questions suggestives, qui donne des conseils, qui montre différentes possibilités de résolution, qui s'implique auprès des élèves, qui fournit une rétroaction précise et qui tente de comprendre ce qu'ils font permet à ceux-ci de

poursuivre la réalisation de leur tâche (Englert et al, 1994; Schrader, 1990; Venet et al., 2009). De plus, laisser les élèves trouver leurs propres solutions a pour effet d'augmenter leur disposition à agir sur leurs propres apprentissages, car ils trouvent eux-mêmes des stratégies, les utilisent par eux-mêmes et sont ouverts aux idées des autres (Korat et al., 2002). Ces pratiques s'inscrivent toutes dans une perspective vygotkienne, à notre sens, puisqu'elles consistent à accompagner les élèves en fonction de leurs besoins, en visant des fonctions psychiques encore en développement, soit en processus de maturation, plutôt que des fonctions psychiques déjà parvenues à maturité (Vygotsky, 1934/1997).

Pour favoriser les apprentissages des élèves, l'enseignante s'assurera de leur présenter une tâche qui ne sera pas trop facile en leur proposant des défis (Breive, 2020; Korat et al., 2002) tout en respectant leurs efforts pour qu'ils conservent le contrôle de la tâche (Schrader, 1990). Proposer des tâches de manière à faire des liens avec les connaissances sur le monde et le vécu des élèves (Englert et al., 1994; Makdissi, Schmidt et Loïselle, 2009) permet à ces derniers de faire des inférences dans d'autres tâches, d'élaborer leurs propres connaissances (Makdissi et al., 2009), d'être ouverts aux différentes suggestions et de se montrer plus actifs dans leurs discussions (Englert et al., 1994) En fait, seules les tâches développementales, c'est-à-dire les tâches dans lesquelles l'élève peut explorer, réfléchir, communiquer ses idées afin de lui permettre de faire du sens (Breive, 2020; Steele, 2001) s'inscrivent, selon Vygotsky (1933/2012a) dans la ZPD de l'élève. Ainsi, nous pouvons penser que les défis susciteront chez les élèves des émotions, positives ou négatives, de telle sorte que de telles tâches impliquent nécessairement à la fois les dimensions affective et cognitive de leur personne.

4.1.1 *La collaboration*

Vygotsky (1934/1997) conçoit la collaboration, soit l'interaction et l'entraide entre l'adulte et l'enfant, comme l'élément central du processus éducatif. L'enseignante qui maintient une interaction constante avec ses élèves en faisant la tâche conjointement avec eux favorise les échanges entre elle et ses élèves (Korat et al., 2002) ainsi que l'appropriation du concept à l'étude (Englert et al., 1994). Lorsqu'elle illustre la pensée de l'élève avec du matériel et modélise la tâche, elle lui permet de mieux visualiser la démonstration (Steele, 2001). Demander aux élèves de contribuer à la réflexion du groupe en les invitant à verbaliser, à expliquer, à justifier leurs réponses et à aider les autres favorise une interaction entre l'enseignante et les élèves ainsi qu'entre les élèves (qui s'aident entre eux) et permet ainsi à ces derniers d'entendre les différentes stratégies élaborées par leurs pairs (Steele, 2001). De plus, faire des remue-ménages en groupe permet aux élèves, lors d'une tâche difficile, de choisir parmi les différentes stratégies proposées en groupe (Englert et al., 1994). D'ailleurs, exploiter en groupe les erreurs des élèves stimule leur réflexion (Venet et al., 2009). En effet, les élèves ayant moins bien compris une notion peuvent la saisir grâce à l'explication formulée par un autre élève (Breive, 2020; Steele, 2001). Encourager l'interaction entre les élèves pour qu'ils puissent se questionner et s'expliquer leur permet d'avoir accès à différents points de vue auxquels ils n'auraient peut-être pas pensé (Ferholt et Lecusay, 2010). Ces différentes façons de faire les soutiendront dans le processus de construction des concepts et les aideront éventuellement à les intérioriser sur le plan intrapsychique par la suite (Vygotsky, 1934/1997).

L'enseignante qui définit clairement l'objectif d'apprentissage favorise la participation active des élèves durant une tâche commune réalisée en grand groupe (Ferholt et Lecusay, 2010). De plus, lorsqu'elle laisse les élèves choisir leurs propres objectifs, elle suscite leur engagement dans la tâche et dans la prise de décision, ce qui fait en sorte qu'ils respectent davantage les consignes (Venet et al., 2009). Dans ce type de partenariat, ce n'est pas seulement les élèves qui se développent et se transforment, mais aussi l'enseignante, car au fur et à mesure que la collaboration s'installe, l'enseignante s'ajuste à la situation en discutant des choix possibles avec les élèves (Ferholt et Lecusay, 2010; Venet et al., 2009). Ainsi, les élèves expriment leurs points de vue, s'écoutent entre eux, acceptent les idées de chacun (Ferholt et Lecusay, 2010), s'engagent dans le processus, tentent de mieux comprendre les objectifs de l'activité et se questionnent ouvertement sur le sens de celle-ci (Venet et al., 2009). Lorsque l'enseignante donne des conseils aux élèves, en s'assurant de ne pas leur enlever le contrôle de leur tâche (Korat et al., 2002; Venet et al., 2009), ces derniers font leur propre choix, identifient des stratégies (Korat, et al., 2002), s'engagent dans le processus et réalisent la tâche en respectant les objectifs (Venet et al., 2009). Lorsque l'enseignante leur offre la possibilité de s'exprimer sur leurs choix, de les discuter et de les justifier, les élèves développent leur compréhension des concepts, et ce, avec l'aide de l'adulte (Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010). Les élèves qui se voient octroyer des responsabilités sentent qu'ils peuvent relever des défis et sont en mesure de trouver eux-mêmes des solutions lors de conflits (Venet et al., 2009). Le fait de demander aux élèves de s'autoévaluer les amène à faire preuve de discernement, à répondre avec franchise et surtout à gérer eux-mêmes leurs comportements, donc à faire des prises de conscience et à exercer un certain autocontrôle (Venet et al., 2009). Pour Vygotsky

(1926/1997; 1934/1997), la participation de l'enfant est certes une condition *sine qua non* pour qu'il puisse intérioriser par la suite, sur le plan intrapsychique, les apprentissages effectués dans la ZPD, sur le plan interpsychique.

Les enseignantes qui interagissent avec les élèves dans la réalisation des activités les aident réellement à progresser (Englert et al., 1994; Schrader, 1990). Ces interactions sociales favorisent le développement de la pensée et de l'autonomie des élèves (Breive, 2020 ; Korat et al., 2002). Par conséquent, les interactions médiées sur le plan social contribuent au développement des fonctions psychiques supérieures des élèves, puisqu'il convient de les solliciter d'abord sur le plan interpsychique, dans le cadre d'activités réalisées en collaboration, pour qu'elles puissent se développer par la suite sur le plan intrapsychique : il s'agit non seulement du principe de base de l'intervention dans la ZPD (Vygotsky, 1933/2012a), mais aussi de la loi fondamentale du développement, car, rappelons-le, ici encore :

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (Vygotsky, 1933/1985, p. 111)

4.2 Les instruments psychologiques

Le recours aux instruments psychologiques est essentiel dans le processus de médiation (Vygotsky, 1934/1997). En effet, les enseignantes qui rendent disponible du matériel et qui

offrent des occasions de le manipuler facilitent chez les élèves la réalisation de la tâche (Breive, 2020). La variété du matériel offert favorise l'engagement des élèves dans la tâche (Schrader, 1990). En effet, ils peuvent laisser libre cours à leurs propres idées en utilisant le matériel de différentes manières, faire des essais. De plus, le fait de les laisser choisir provoque chez eux de l'enthousiasme à l'idée de montrer leur travail (Schrader, 1990). Fournir du matériel et différentes stratégies susceptibles d'aider les élèves à travailler de façon autonome fait en sorte qu'ils les utilisent avec enthousiasme parce qu'ils peuvent choisir la stratégie qu'ils veulent selon leurs besoins : d'ailleurs, les élèves affirment que ces différents outils les aide à progresser (Venet et al., 2009). En somme, laisser les élèves trouver leurs propres solutions et utiliser leurs propres stratégies est une forme d'accompagnement qui influence leurs processus cognitifs. En effet, les élèves proposent eux-mêmes des suggestions liées à leurs propres difficultés, osent utiliser par eux-mêmes des stratégies et font leurs propres choix (Korat et al., 2002). Cet accompagnement favorise ainsi leur prise de conscience, que Vygotsky (1934/2012b) considère comme l'une des pierres angulaires du développement.

Le langage est essentiel dans le développement des FPS et, pour Vygotsky (1928/2012), il est l'instrument de médiation par excellence. Ainsi, l'enseignante qui laisse les élèves exprimer leurs points de vue et leur démarche donne l'occasion aux élèves de verbaliser, de modéliser leur démarche et leur permet ainsi d'exprimer leurs idées et de résoudre progressivement le problème (Breive, 2020). Or, pour comprendre réellement le langage de l'enfant, il faut en comprendre ses réelles motivations : « la compréhension de la pensée de l'interlocuteur est elle-même incomplète si l'on ne comprend pas son motif, ce qui lui fait exprimer cette pensée. » (Vygotsky, 1934/1997, p. 495). En d'autres mots, pour que l'enseignante comprenne réellement

le langage des élèves, elle doit en comprendre les réelles motivations. Par conséquent, l'enseignante qui élabore le langage de l'enfant (Korat et al., 2002; Schrader, 1990), notamment en reformulant ses propos (Ferholt et Lecusay, 2010), en lui permettant de verbaliser et de s'expliquer pour clarifier sa pensée (Schrader, 1990; Steele, 2001) et en posant de nombreuses questions (Breive, 2020; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Makdissi et al., 2009; Steele, 2001) est susceptible de mieux comprendre le message de ses élèves.

Une activité où l'enseignante laisse les élèves s'approprier le langage (oral et écrit) en leur offrant la possibilité de jouer, de discuter et de planifier avec ses pairs et avec elle-même sur différentes manières de dire ou d'écrire les choses rend le processus d'apprentissage agréable, car les élèves sont ouverts aux idées des autres, collaborent entre eux, participent activement, font leurs choix et se débrouillent pour trouver des stratégies (Korat et al., 2002). Par les discussions et les réflexions communes, l'enseignante permet à ses élèves d'argumenter pour défendre leur pensée et d'aller ainsi jusqu'au bout de leurs idées (Ferholt et Lecusay, 2010; Steele, 2001). Lorsque l'enseignante encourage les élèves à verbaliser la tâche et à donner du sens aux mots, ces derniers ont tendance à mieux expliquer leur propre compréhension de la tâche et lui donnent plus facilement du sens (Makdissi et al., 2009). De plus, lorsqu'elle provoque une confrontation cognitive avec les élèves, par exemple en stimulant l'expression de leurs différents points de vue, elle leur permet d'accéder au sens réel de la tâche, de valider les réponses entre pairs et d'échanger sur le contenu et sur les stratégies (Venet et al., 2009). Par conséquent, les élèves structurent leur pensée en reprenant et en clarifiant leurs explications et en réorientant ainsi leurs réflexions (Venet et al., 2009). Ces interactions peuvent favoriser le développement de la pensée chez les élèves et leur offrent les conditions nécessaires pour qu'ils

puissent généraliser et poursuivre leurs apprentissages. C'est pourquoi elles sont considérées comme un facteur de développement de la réflexion, dans la mesure où c'est la nécessité de justifier ses propos qui oblige l'enfant à réfléchir pour élaborer des arguments (Vygotsky, 1934/1997).

4.3 L'enseignement-apprentissage à la période préscolaire

À l'âge préscolaire, les enfants sont de plus en plus capables d'exprimer leur pensée, car c'est à cette période qu'ils établissent de nouveaux rapports entre leur pensée et leurs actes (Vygotsky, 1934/2012b). Or, leur permettre de représenter leurs idées par des actions, des objets ou des dessins favorise leurs apprentissages et leur développement, car ils font des liens avec les différents concepts et développe de nouvelles idées (Steele, 2001). Vygotsky (1934/2012b) souligne que « l'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme. » (p. 207-208). Ainsi, adapter son enseignement en respectant les idées des élèves en élaborant leurs connaissances (Schrader, 1990) contribue à l'élaboration de leurs idées et les aide à maintenir le contrôle de la tâche. Pour Vygotsky (1934/2012b), l'adulte qui s'adapte au processus de développement de l'enfant contribue au développement de l'activité de pensée, de la volonté et de la prise de conscience. Par exemple, lorsque l'enseignante s'adresse à l'élève en lui disant : « fais-le comme tu penses, fais du mieux que tu peux », il se sent écouté et poursuit sa tâche (Schrader, 1990). De plus, puisqu'à cette période l'enfant s'appuie en partie sur ses expériences spontanées pour apprendre et commence à les mettre en lien avec les situations scolaires, l'inviter à y faire référence lors d'une tâche lui permet d'utiliser ses connaissances implicites (Korat et al., 2002).

Ainsi, le fait de faire des liens entre ses expériences spontanées et ses nouvelles connaissances est susceptible de favoriser sa mémoire volontaire qui occupe un rôle central à l'âge préscolaire, période pendant laquelle les intérêts et les besoins sont liés au sens et à la signification que les enfants attribuent aux différentes situations (Vygotsky, 1934/2012b). Le fait d'impliquer les élèves dans des jeux de faire semblant (ou jeux symbolique) où ils peuvent diriger l'activité comme ils le désirent favorise leur engagement dans la tâche (Korat et al., 2002) et est susceptible d'exercer une influence sur leurs intérêts.

L'enseignement de nouvelles connaissances, en particulier de concepts scientifiques, entraîne progressivement un niveau plus élevé de raisonnement, car l'élève peut ainsi se les approprier petit à petit en les utilisant dans d'autres situations (Englert et al., 1994). Or, cet enseignement, qui fait partie du programme de l'enseignante, doit rejoindre celui des élèves et ainsi viser leurs intérêts émotionnels et les particularités de leur pensée (Vygotsky, 1934/2012b). L'enseignante favorise les liens avec le programme des élèves lorsqu'elle accepte la diversité de leurs idées et de leurs connaissances acquises. De nombreuses pratiques identifiées précédemment s'harmonisent avec le programme de l'enfant, notamment laisser des choix aux élèves (Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Venet et al., 2009), favoriser les interactions entre pairs, comprendre le point de vue des élèves, respecter leur rythme (Korat et al., 2002), ainsi que leur permettre de verbaliser leur pensée et de s'exprimer sur le sens des mots (Schrader, 1990; Steele, 2001). Ainsi, à cette période, l'élève du préscolaire a encore quelque peu tendance à suivre son propre programme mais, si l'enseignante sait le rejoindre, grâce à des pratiques enseignantes adaptées à ses intérêts, ses besoins et les

particularités de sa pensée, elle favorisera la transition entre le programme de l'enfant et le sien, comme le préconise Vygotsky (1934/2012b).

4.4 Les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation

Nous l'avons vu, Vygotsky (1934/1997) postule qu'il existe un lien étroit, voire indissociable, entre l'affect et la cognition. Ainsi, l'enseignante doit tenir compte de l'affect qui sous-tend la pensée de l'élève lorsqu'elle enseigne. Par exemple, lorsqu'elle est physiquement proche de ses élèves et qu'elle crée des contacts visuels avec eux, elle engendre chez ceux-ci un sentiment de confiance et favorise leur engagement dans la tâche (Venet et al., 2009). Cet engagement se manifeste par divers comportements de la part des élèves, tels que se conformer aux consignes, regarder plus souvent l'enseignante, soutenir davantage leur attention à la tâche ainsi que discuter et partager leurs difficultés et leurs sentiments (Venet et al., 2009). Fournir un étayage approprié (p. ex. poser des questions, demander d'expliquer, étayer les idées de l'élève, verbaliser, modéliser) pour ainsi intervenir dans la ZPD des élèves permet de conserver leur intérêt pour la tâche et ainsi découvrir leurs intentions (Korat et al., 2002). Toutes ces pratiques visant à associer affect et cognition demande à l'adulte de comprendre les causes de la pensée des élèves, notamment de découvrir leurs motivations, leurs besoins et leurs intérêts, ainsi que les caractéristiques de leur pensée (Vygotsky, 1934/1997).

Certaines des pratiques relevées par différents auteurs illustrent bien à quel point il est difficile, voire impossible, de dissocier l'affect de la cognition. Par exemple, faire preuve d'empathie lorsque les élèves éprouvent des difficultés, que ce soit lors de conflits ou dans la réalisation d'une tâche, permet aux élèves de se sentir compris, de s'exprimer sur les causes de

leurs sentiments, d'être capables de trouver des solutions et ainsi de s'engager dans la tâche (Venet et al., 2009). Parallèlement, le fait d'accepter que les élèves fassent des erreurs et de reconnaître le bien-fondé de celles-ci augmente leur capacité de donner leur opinion, puisqu'ils ne craignent pas de se tromper. Ils sont également susceptibles d'être plus compréhensifs envers leurs pairs, d'accepter leur rythme d'apprentissage ainsi que leurs erreurs. Par ailleurs, l'enseignante peut se permettre de dévoiler ses propres sentiments concernant les comportements positifs des élèves et leur engagement dans la tâche. Le fait qu'elle dévoile ses propres sentiments aux élèves modélise l'ouverture qu'elle attend de ces derniers et fait en sorte qu'ils se montrent participatifs, attentifs et engagés (Venet et al., 2009). Ainsi, l'enseignante marie les pratiques de nature affective à celles de nature cognitive dans la création de sa relation avec ses élèves.

Inviter les élèves à se servir de leurs propres expériences pour enrichir leurs connaissances permet de rendre l'activité signifiante pour eux, de participer activement et de se débrouiller (Korat et al., 2002). Inciter les élèves à faire le constat des progrès qu'ils ont réalisés et valoriser leurs réussites et leur cheminement les aide à progresser à leur façon et à développer la compréhension souhaitée (Englert et al., 1994; Korat et al., 2002). Ces pratiques s'inscrivent certes dans une vision vygotkienne des liens entre affect et cognition, puisqu'elles prennent en compte la sphère volitive des élèves, soit celle qui sous-tend leur pensée en dernier ressort (Vygotsky, 1934/1997) et sont, à ce titre, susceptibles de favoriser la relation entre l'enseignante et ses élèves sur les plans affectif et cognitif (Pianta et al., 2008).

En somme, cette recension des écrits nous a permis d'identifier des pratiques enseignantes fondées sur des observations empiriques qui favorisent des interactions positives entre l'enseignante et ses élèves et sont susceptibles de s'inscrire dans la ZPD de ces derniers. Toutefois, notons ici que la majorité de ces études ne font pas de liens explicites entre les pratiques observées et la qualité de la REE, et ce, même lorsque l'expression « relation enseignante-élève » figure dans les mots-clés mentionnés par les auteurs. Or, rappelons-nous ici que Pianta (1999) définit la REE comme étant le résultat d'une série d'interactions influencées par des interactions passées et qui influenceront à leur tour sur les interactions futures. C'est donc dire que ces deux mots (interaction et relation) ne sont pas synonymes. Pour notre part, nous nous intéressons aux interactions entre l'enseignante et ses élèves (soit aux pratiques enseignantes et aux réactions des élèves contingentes à ces pratiques) dans la mesure où elles contribuent au développement de la REE. De plus, notre thèse porte sur la qualité de cette relation avec les élèves PCE au préscolaire, ce qui n'est pas le cas de la majorité des études recensées ci-dessus. Nous avons dressé l'ensemble des pratiques ou de leurs indicateurs découlant de ce cadre conceptuel, à savoir celles relevant de la grille CLASS, celles s'inscrivant dans la théorie vygotkienne et celles issues de cette dernière recension, à l'annexe E.

Nous terminerons ce chapitre en précisant notre question de recherche spécifique ainsi que les objectifs qui en découlent. Puis, nous exposerons dans notre troisième chapitre la méthode qui nous permettra d'atteindre nos objectifs de recherche.

5. LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans notre premier chapitre, nous avons souligné qu'il est difficile pour les enseignantes au préscolaire d'établir une relation harmonieuse entre elles et leurs élèves PCE (Buyse et al., 2008; Roorda et al., 2013), dans la mesure où elles éprouvent de la difficulté à gérer ces comportements (Liljequist et Renk, 2007), car ils suscitent des émotions négatives en elles (Sutton, 2005). Nous avons tenté de dégager les spécificités de ce type de relation pour connaître la manière dont elle s'établit. Les études recensées mettent l'accent sur le fait que les pratiques enseignantes influencent les comportements des élèves (Doumen et al., 2008) et elles nous ont permis de préciser la nature des interactions souhaitables, notamment la proximité (Buyse et al., 2008) et l'absence de conflits (Roorda, et al., 2014), entre l'enseignante et ses élèves PCE dans le but d'établir une relation positive. Elles nous ont en outre permis d'identifier plusieurs pratiques concrètes de nature affective, mais peu (quatre) de pratiques enseignantes précises liées à la dimension cognitive de la REE, et ce, dans deux études seulement (Conroy et al., 2014; Sutherland et al., 2018) telles que : 1) reconnaître une bonne réponse et apporter des informations pédagogiques supplémentaires; 2) reconnaître une réponse incorrecte et proposer une autre réponse; 3) poser une question, faire une demande, énoncer une directive ou poser un geste pédagogique qui vise à obtenir une réponse de l'enfant; et 4) féliciter l'enfant qui donne une bonne réponse en la nommant. C'est donc dire que les études qui traitent de la REE au préscolaire avec les élèves PCE semblent peu s'intéresser à l'activité intellectuelle de l'élève, alors que Pianta et ses collègues (2008) définissent la REE tout autant en termes cognitifs qu'affectifs et que le rôle de l'enseignante est avant tout d'enseigner. À l'issue de ce premier chapitre, nous avons donc posé la question générale de recherche suivante : Comment

comprendre les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la relation entre l'enseignante au préscolaire et l'élève PCE?

Sachant que certains auteurs (Goldstein, 1999; Tudge et Scrimsher, 2003; Venet et al., 2009) se sont intéressés aux liens entre les dimensions affective et cognitive de la REE et qu'ils avancent l'idée qu'il existe une interaction réciproque entre affect et cognition dans l'acte d'enseigner, nous avons cherché à conceptualiser la REE en nous appuyant d'une part sur la perspective empirique de Pianta et al. (2008) et d'autre part sur le concept de ZPD proposé par Vygotsky (1934/1997). Il ressort de notre examen de ces deux approches que l'enseignement dans la ZPD des élèves, qui implique de tenir compte tout autant de leur affect que de leur cognition, favorise l'établissement d'une REE positive. Bien que les pratiques enseignantes relevées à la fin de notre deuxième chapitre visent autant la dimension affective que cognitive et misent sur un enseignement dans la ZPD, elles ne concernent pas spécifiquement les élèves PCE au préscolaire. Or, ce sont bien les interventions adressées à ces élèves qui nous intéressent. Par conséquent, nous formulons la question spécifique suivante : Quelles sont les pratiques enseignantes, situées dans la ZPD des élèves, qui favorisent l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE en tenant compte des interrelations entre les dimensions affective et cognitive du processus d'enseignement-apprentissage? L'atteinte des objectifs présentés ci-dessous devrait nous permettre de répondre à cette question.

1. Décrire la façon dont les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante s'inscrivent dans la ZPD des élèves.

2. Décrire les comportements de nature affective et cognitive adoptés par les élèves PCE en réponse aux pratiques de leur enseignante.
3. Décrire l'évolution des comportements des élèves PCE entre le début et la fin de l'année scolaire.

Il convient maintenant de présenter l'ensemble de notre méthode de recherche qui nous permettra d'atteindre ces trois objectifs.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODE

Dans ce troisième chapitre, nous allons élaborer l'ensemble du processus de recherche qui nous permettra de répondre aux objectifs identifiés dans la section précédente. Nous y présenterons donc le type d'étude qui sera réalisée, la façon dont nous avons sélectionné nos participants ainsi que la méthode de collecte et d'analyse de données.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Compte tenu de la complexité du phénomène à l'étude et de la nécessité, pour le comprendre, de l'étudier en contexte naturel (Fortin et Gagnon, 2016), notre recherche consiste en une étude de cas (Stake, 1995). L'étude de cas permet de réaliser une analyse approfondie du phénomène étudié sans le détacher de son contexte de vie (Stake, 1995). Cette méthode de recherche met l'accent sur la compréhension, la découverte et la description. Ainsi, puisque nous voulons décrire les pratiques enseignantes précises qui contribuent à constituer une ZPD et une REE de qualité, l'étude de cas permettra de comprendre l'interaction entre ces pratiques et les comportements des élèves PCE, d'en rendre compte de façon approfondie et d'interpréter le phénomène au regard de notre cadre conceptuel (Stake, 1995). Notre démarche exploratoire et descriptive a une visée heuristique dans le sens où elle nous a notamment permis de formuler des hypothèses sur l'influence de telles pratiques sur le comportement des élèves PCE (Tupin, 2003).

De par la nature des données, notre choix de méthode de constitution des données est qualitatif (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, l'opérationnalisation de cette méthode s'est effectuée à l'aide d'entrevues et d'observation de séquences vidéo, que nous avons analysées à l'aide d'une

grille conçue à cet effet (voir la section 4 pour la constitution de la grille). Cette étude a pris place directement dans le milieu scolaire, c'est-à-dire dans une classe au préscolaire de façon à nous permettre de tenir compte des interactions entre l'enseignante et ses élèves PCE.

2. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

2.1 La population

L'objectif de cette recherche étant d'explorer et de conceptualiser la manière dont des enseignantes au préscolaire pourraient établir une relation positive avec leurs élèves PCE, notamment en identifiant les pratiques de l'enseignante et les comportements des élèves PCE ainsi qu'en analysant les interrelations entre les dimensions affective et cognitive sur laquelle cette relation repose, nous avons ciblé spécifiquement une classe au préscolaire, située dans une école québécoise en Estrie. En effet, nous avons déjà établi des liens avec deux commissions scolaires de cette région, à savoir la Commission scolaire des Sommets (CSS) et la Commission scolaire des Hauts-Cantons (CSHC).

2.2 La constitution de l'échantillon

Notre première étape a été d'effectuer au printemps (fin de l'année scolaire 2017) une pré-collecte de données. Cette pré-collecte avait pour but de nous familiariser avec la démarche et le matériel ainsi que de rencontrer les enseignantes susceptibles de faire partie de l'étude pour l'automne suivant (soit au début de l'année scolaire 2017-2018). Nous avons donc pris contact, au printemps, avec cinq enseignantes au préscolaire dont les noms nous avaient été suggérés par les directions d'école œuvrant dans les deux commissions scolaires de l'Estrie (CSHC et CSS).

mentionnées ci-dessus. Nous les avons rencontrées et leur avons remis des formulaires de consentement pour les parents de leurs élèves. Par la suite, puisque nous n'avions pas reçu l'ensemble des formulaires, nous n'avons pu débiter cette étape préliminaire qu'avec quatre des cinq enseignantes. Nous avons réalisé, dès le mois de mai, une entrevue préliminaire avec ces dernières dans le but d'établir un contact plus formel avec elles et de connaître ainsi leur contexte d'enseignement.

En octobre 2017, nous avons réalisé une deuxième entrevue préliminaire avec ces quatre mêmes enseignantes dans le but de prendre connaissance de leur discours sur les pratiques enseignantes qu'elles mobilisent précisément en classe et ainsi prendre le pouls sur l'année scolaire en cours (ces entrevues préliminaires sont décrites dans la section 3 de ce chapitre). Nous avions au départ l'ambition d'analyser la REE auprès de plusieurs enseignantes (4), mais au fur et à mesure que notre recherche a progressé, nous avons dû réduire notre échantillon. En effet, n'ayant pas eu l'autorisation de tous les parents d'élèves, nous n'avons pu filmer que dans deux classes. Nous avons ensuite remis à ces deux enseignantes, le questionnaire du Profil Socioaffectif-Abrégé (PSA-A) qu'elles ont rempli pour tous leurs élèves. À la suite d'une analyse des premières séquences vidéo effectuées dans ces deux classes en octobre, nous n'avons conservé qu'une seule classe. En effet, nous avons alors déterminé notre échantillon sur la base des critères qui correspondaient aux caractéristiques recherchées (Fortin et Gagnon, 2016), notamment une classe qui comportait des élèves (trois) PCE tels qu'évalués par l'enseignante à l'aide du PSA-A et dans laquelle les pratiques de l'enseignante s'harmonisaient avec son discours. En revanche, la classe qui n'a pas été retenue ne comportait pas d'élève PCE et nous n'avons pu observer, lors des premières séquences vidéo, les pratiques dont l'enseignante avait

parlé dans son entrevue. Par conséquent, cette étude de cas ne poursuit pas un but de généralisation des résultats, mais vise plutôt à comprendre le modèle de notre cas (Stake, 1995), à savoir les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE lors de séances d'enseignement-apprentissage au sein de la ZPD d'élèves PCE. Le tableau 1 figurant à la page suivante présente la synthèse des étapes de notre démarche allant de la constitution de l'échantillon à la collecte de données.

2.3 Les considérations éthiques

Puisque notre recherche a pris place dans le milieu et s'est déroulée en classe auprès d'une enseignante au préscolaire et de ses élèves, une démarche éthique s'est imposée. Par conséquent, conformément à la politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke, nous avons soumis une demande au Comité d'éthique de la recherche (CÉR), qui a approuvé notre demande le 3 mai 2017 et le renouvellement de cette demande le 7 mars 2018 (voir l'annexe F).

Nous avons échangé plusieurs courriels avec la commission scolaire, les directions d'école et les enseignantes, afin d'établir les premiers contacts et les suivis et remis un formulaire d'information et de consentement aux enseignantes (voir l'annexe G) pour qu'elles soient bien informées des détails et des circonstances de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Ces formulaires présentaient le déroulement de la recherche, le but poursuivi ainsi que la demande de consentement tant pour filmer nos entretiens que pour filmer les activités d'enseignement-apprentissage réalisées en classe. Nous avons également fourni un formulaire

s'adressant aux parents des élèves de la classe choisie pour l'étude (voir l'annexe H) qui comportaient les mêmes éléments, présentés de manière différente.

Tableau 1. Les étapes de notre démarche

Étapes	Date	Participants	Remarques
Étapes préliminaires			
Demande et obtention du certificat éthique	Mars 2017 / Mai 2017	Chercheuse, équipe de direction, comité éthique	
Prise de contact	Mars 2017	Direction CSHC et CSS Direction d'école Cinq enseignantes	Contact par courriel
Distribution des formulaires de consentement	Mai 2017	Cinq enseignantes Les parents d'élèves	Recueil des formulaires de consentement *Formulaires manquants
Entrevue préliminaire n° 1	Mai 2017	Quatre enseignantes	Premier guide d'entrevue
Étape de collecte de données			
Distribution des formulaires de consentement	Octobre 2017	Quatre enseignantes Les parents d'élèves	Recueil des formulaires de consentement *Formulaires manquants
Entrevue préliminaire n° 2 Observations vidéo	Octobre 2017	Deux enseignantes Leurs élèves	Deuxième guide d'entrevue Filmage de la première activité d'enseignement-apprentissage Les enseignantes ont rempli le questionnaire PSA-A pour tous leurs élèves
Observations vidéo	Novembre 2017 Avril 2018 Mai 2018	Une enseignante Ses élèves	Une enseignante retenue selon les critères suivants : - Élèves PCE - Arrimage du discours et des pratiques enseignantes observées Filmage de trois autres activités d'enseignement-apprentissage
Entrevue post-observation	Mai 2018	Une enseignante	Guide d'entrevue post-observation portant sur les quatre activités d'enseignement-apprentissage
Rédaction des verbatims	Juin- juillet 2018	La chercheuse	Choix de deux activités d'enseignement-apprentissage selon le critère suivant : - enseignement-apprentissage de concepts scientifiques

Cette démarche nous a permis d'obtenir l'autorisation d'observer la classe au préscolaire, de filmer les interactions entre l'enseignante et ses élèves et également de filmer les entrevues pré et post observation.

Durant les séances d'enregistrement vidéo, nous nous sommes placée en retrait et avons adopté une posture discrète afin de ne pas interférer avec le déroulement des activités et de ne pas nuire aux interactions entre l'enseignante et les élèves dans la classe (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, même si nous avons tenté de nous faire la plus discrète que possible, les élèves venaient nous saluer ou nous montrer leurs travaux. Bien que l'enseignante nous ait confié avoir été gênée aux premiers instants, par la présence des deux caméras, elle a ajouté qu'elle s'y était habituée rapidement.

3. LA COLLECTE DE DONNÉES ET LES INSTRUMENTS DE MESURE

Nous avons utilisé des sources multiples pour notre collecte de données : deux entrevues préliminaires, un questionnaire sur le profil des élèves, des séquences d'enseignement-apprentissage filmées ainsi qu'une entrevue post-observation.

3.1 Les entrevues préliminaires semi-dirigées

Nos entrevues préliminaires (mai : fin de l'année scolaire 2016-2017 et octobre : début de l'année scolaire 2017-2018) aux séances d'enregistrement vidéo, avaient pour but d'établir un contact direct avec l'enseignante, de connaître son vécu en tant qu'enseignante et de comprendre sa perception de la façon dont elle interagissait avec ses élèves, plus spécifiquement avec ses élèves PCE. Elles avaient également pour but de contribuer à donner du sens aux pratiques de

l'enseignante, d'une part, et à dégager une compréhension plus approfondie de la relation entre l'enseignante et ses élèves, d'autre part.

La première entrevue préliminaire, réalisée en mai, à la fin de l'année scolaire nous a permis de connaître le parcours professionnel de l'enseignante, sa conception de l'enseignement ainsi que sa perception du type de relation qu'elle établissait avec ses élèves. La deuxième entrevue, réalisée au début du mois d'octobre de l'année scolaire (année où nous avons réalisé notre collecte de données), a consisté à documenter des aspects plus particuliers de sa classe actuelle, tels que la qualité du climat de classe, les comportements de ses élèves ainsi que la qualité de la REE. En effet, il se pourrait que les comportements des élèves se répercutent sur le climat de la classe (Lacroix et Potvin, 2009) et sur la REE (Bulotsky-Shearer et al., 2008.), qui à son tour risquerait d'influencer ces deux aspects de la classe (Skalická, Belsky et al., 2015). Chaque entretien a été filmé et retranscrit *in extenso* sur un support de traitement de texte.

3.1.1 Les guides d'entrevue préliminaire

Le premier guide d'entrevue utilisé au mois de mai (voir l'annexe I) comportait trois sections; le début, le corps et la fin de l'entrevue. Le début de l'entrevue comportait des questions d'ordre biographique, portant notamment sur le parcours professionnel de l'enseignante et sur sa formation. Le corps de l'entrevue était constitué de trois types de questions distincts, soit : 1) des questions d'ordre contextuel portant sur le climat de l'école et le climat de classe; 2) des questions d'ordre pédagogique, portant notamment sur la manière dont l'enseignante préparait ses activités et sur la participation des élèves; et 3) des questions d'ordre relationnel, particulièrement en lien avec la relation qu'elle entretenait avec ses élèves en

général, les relations entre les élèves ainsi que sa relation avec les élèves PCE et la manière dont elle leur enseignait. Cette première entrevue a servi à établir un premier contact avec l'enseignante et ainsi connaître son environnement de travail et ses pratiques enseignantes de manière générale. La dernière partie du questionnaire consistait à offrir la possibilité à l'enseignante d'ajouter des éléments si elle le désirait.

Notre deuxième guide d'entrevue, utilisé au mois d'octobre (voir l'annexe J), comportait lui aussi trois parties : la première visait à vérifier la façon dont s'était déroulée la rentrée scolaire; la seconde comportait des questions d'ordre contextuel, relationnel et pédagogique; la troisième invitait l'enseignante à conclure l'entrevue. Cette deuxième entrevue avait pour but de nous permettre de contextualiser, et donc de mieux comprendre, les pratiques enseignantes que nous allions observer en lien avec le premier objectif de cette étude. Les questions posées dans les deux guides d'entrevue s'appuient sur la revue de littérature portant sur les pratiques enseignantes favorables à l'établissement d'une REE positive et sont justifiées par les références pertinentes pour chacun des thèmes abordés. Nous avons rédigé le verbatim de ces deux entrevues afin d'en faire l'analyse.

3.2 Le profil socioaffectif des élèves

Puisque nous voulions explorer le phénomène de la REE spécifiquement avec des élèves PCE, nous devions les identifier afin de mieux diriger nos observations lors des enregistrements et des visionnements. Nous avons utilisé le PSA-A dans le but de permettre à l'enseignante d'identifier les élèves PCE à partir d'une même série de comportements observables, et ce, en lien avec notre troisième objectif. En effet, nous espérions pouvoir observer une évolution des

comportements des élèves PCE entre le début et la fin de l'année. Ainsi, afin d'atteindre notre troisième objectif, nous avons demandé à l'enseignante de remplir le PSA-A une première fois pour tous les élèves de la classe au mois d'octobre (identification), puis une seconde fois pour les élèves identifiés comme PCE au mois de mai (évolution).

3.2.1 Le questionnaire Profil Socioaffectif-Abrégé (PSA-A)

Le PSA-A est la version française du Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30; LaFreniere et Dumas, 1997) validée au Québec par Venet, Bigras et Normandeau (2002) (voir l'annexe K). Il s'agit d'un questionnaire conçu pour évaluer tant la compétence que les inadaptations sociales (comportements extériorisés et intériorisés) chez les enfants d'âge préscolaire, et ce, à partir de leurs caractéristiques comportementales et affectives. Le PSA-A se compose de trois échelles comportementales, à savoir 1) agressivité-irritabilité; 2) anxiété-retrait et 3) compétence sociale. Il comporte une liste de trente énoncés, correspondant à des comportements observables, répartis également dans chaque échelle et permet à l'enseignante d'indiquer la fréquence à l'aide d'une échelle de type Lykert, à savoir si le comportement est : jamais (1), rarement (2), à l'occasion (3), régulièrement (4), souvent (5) ou toujours (6) présent. L'enseignante a aussi la possibilité d'indiquer « ne s'applique pas (7) » dans le cas où elle ne serait pas en mesure d'identifier clairement si le comportement a été observé ou non.

Le PSA-A comporte différents seuils (voir l'annexe L) à partir desquels l'enfant est considéré comme étant agressif-irritable, anxieux-retiré ou encore compétent sur le plan social. Dans le cadre de cette recherche, nous avons d'abord pris en compte l'échelle de l'agressivité-irritabilité pour identifier les élèves PCE ainsi que la compétence sociale, car cette dernière peut

aider l'enfant à surmonter son agressivité-irritabilité, de telle sorte que les enfants qui sont à la fois agressifs-irritables et incompetents sur le plan social sont particulièrement vulnérables (Dumas, 2013). Nous n'avons pas tenu compte de l'évaluation du niveau d'anxiété des élèves PCE puisque ce comportement fait partie des comportements intériorisés (Dumas, 2013). Pour chaque échelle comportementale le score moyen (somme des fréquences / 10) est calculé et réparti sur une échelle, pour un score maximum de 4,7 pour l'agressivité-irritabilité et de 5,8 pour la compétence sociale. Pour le seuil d'« agressivité-irritabilité », l'enfant est considéré comme étant en difficulté à partir du 70^e rang centile et en grande difficulté à partir du 90^e rang centile. En ce qui a trait au seuil de « compétence sociale », les enfants dont le score se situe au-dessous du 30^e rang centile sont déclarés incompetents sur le plan social.

La version française de cet instrument présente des propriétés psychométriques satisfaisantes. En effet, cet instrument possède une excellente cohérence interne puisque les α de Cronbach sont de 0,92 pour l'échelle d'agressivité-irritabilité et de 0,85 pour l'échelle de la compétence sociale. Par ailleurs, la stabilité temporelle est excellente pour l'échelle d'agressivité-irritabilité ($r = 0,93$) et celle de la compétence sociale ($r = 0,86$) (Venet et al., 2002).

3.3 Les enregistrements vidéo en classe

Pour atteindre nos trois objectifs, nous avons réalisé des enregistrements vidéo en classe au moyen de deux caméras synchronisées, suite à la deuxième entrevue préliminaire. Cette façon de faire nous a permis de capter le maximum d'interactions possible afin de tenir compte de la complexité de la situation (Fortin et Gagnon, 2016). Ces séances d'enregistrement ont été de

nature non participante puisqu'aucune intervention de notre part n'a influencé les activités et les comportements des sujets (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, la présence de personnes étrangères à la classe était relativement fréquente : il pouvait s'agir de la direction qui venait dire un petit mot aux élèves et à l'enseignante ou d'autres enseignantes et spécialistes qui demandaient des informations. De plus, en début d'année, il y avait une éducatrice spécialisée qui accompagnait les élèves PCE quelques avant-midis par semaine qui a été remplacée, en fin d'année, par une autre dame (surveillante dans l'école). Ainsi, nous nous sommes ajoutée à ces différents visiteurs et, sans que nous puissions l'affirmer hors de tout doute, nous pensons avoir agi avec une discrétion suffisante pour nous faire oublier tant des élèves, de l'éducatrice (et de la surveillante) que de l'enseignante. Nous avons filmé quatre séances d'enseignement-apprentissage d'environ 90 minutes chacune, ayant lieu au début de la matinée, à des moments distincts durant l'année scolaire (début octobre, fin novembre, mi-avril et fin mai). Le choix du moment de la journée s'explique par le fait que l'enseignante proposait des activités d'enseignement-apprentissage à ses élèves uniquement le matin. Les différentes visites que nous avons effectuées visaient à nous permettre d'observer l'évolution de la relation avec la classe en général et avec chacun des élèves PCE en particulier. Nous avons par la suite effectué les verbatims de ces quatre séances.

3.4 L'entrevue post-observation semi-dirigée

L'entrevue post-observation visait à nous permettre d'atteindre en partie notre troisième objectif et portait sur les quatre activités filmées. C'est à la fin de notre collecte de données, au mois de mai, que nous avons visionné, une première fois seule, les quatre situations

d'enseignement-apprentissage. Ce premier visionnement avait pour but de préparer les guides d'entrevue pour les quatre activités et de formuler ainsi différentes questions quant aux comportements des élèves PCE et des pratiques de l'enseignante auprès d'eux. Par la suite, nous avons visionné, avec l'enseignante, divers extraits tirés des quatre activités d'enseignement-apprentissage filmées. Nous avons sélectionné les extraits qui montraient des interactions entre l'enseignante et ses élèves PCE. Tout au long de ce visionnement, nous arrêtons l'enregistrement, afin de questionner l'enseignante sur certains aspects précis de ses pratiques, de ses interactions dans la classe et avec ses élèves PCE.

3.4.1 Les guides d'entrevue post-observation

Nous avons construit un guide différent pour chacune des quatre activités de façon à poser des questions portant sur des moments précis de ces dernières. Puisque ces guides d'entretien ont été conçus après le visionnement des activités d'enseignement-apprentissage, les questions formulées étaient directement en lien avec les comportements des élèves PCE et portaient sur des pratiques précises observées dans chacune des activités. Nous avons suivi le même découpage que lors de l'analyse des verbatims des activités d'enseignement-apprentissages filmées (expliquée à la section 4.1.1), à savoir : 1) l'accueil des élèves; 2) le message du jour; 3) la présentation du concept scientifique et l'explication du travail; et 4) le réinvestissement. Nous présentons à l'annexe M les deux guides d'entrevue post-observation élaborés pour les deux activités d'enseignement-apprentissage sélectionnées pour l'analyse, c'est-à-dire celle du mois d'octobre 2017 et celle du mois de mai 2018. Nous avons retenu ces deux activités parce que, à la différence des deux activités non retenues, elles

constituaient des situations d'enseignement-apprentissage où l'enseignante avait introduit un concept scientifique.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

Nous présentons dans cette section la manière dont nous avons analysé nos verbatims, ainsi que la manière dont nous avons conçu la grille d'analyse des données.

4.1 La méthode d'analyse des verbatims

Nous avons d'abord soumis notre corpus de données à une analyse de contenu thématique, et ce, selon la démarche que nous expliciterons ci-dessous.

4.1.1 *L'organisation des données*

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons effectué un verbatim de chacune des entrevues préliminaires et de l'entrevue post-observation. Nous avons traité le contenu de ces verbatims en découpant les données narratives par question et par idée développée par l'enseignante. Par la suite, nous avons identifié l'idée principale qui se dégageait de chaque propos correspondant soit à des pratiques enseignantes (p. ex. détecte le désengagement ou les incompréhensions; donne de petites tâches pour les encourager), soit à des comportements d'élèves (p. ex. considère les habiletés sociales difficiles; aimerait qu'il soit autonome) ou encore aux émotions de l'enseignante (p. ex. contente d'avoir trouvé des solutions; découragée quand l'enfant ne veut pas faire ce qu'elle demande; déçue de certaines de ses interventions). Cette

démarche nous a permis de repérer plus facilement les sujets abordés par l'enseignante et ainsi de les croiser avec les données recueillies lors des activités d'enseignement-apprentissage.

Par la suite, nous avons rédigé le verbatim des quatre séances d'enseignement-apprentissage filmées, ce qui nous a permis d'en prendre connaissance de façon détaillée. Suite à cette première transcription, nous avons décidé de ne retenir que les deux séquences qui correspondaient le plus à un enseignement-apprentissage de concepts scientifiques. Pour les deux activités retenues, notre démarche de transcription a consisté à identifier dans une première colonne tous les comportements langagiers (les paroles, les sons et le ton de voix) et dans une deuxième colonne tous les comportements corporels (les mimiques, les regards, les mouvements, les déplacements) tant de l'enseignante (objectif 1) que des élèves (objectif 2). Ainsi, certains gestes permettaient de donner du sens aux paroles de l'enseignante et de l'élève et vice versa, c'est-à-dire certaines paroles permettaient de donner du sens aux gestes. De cette façon, nous pouvions mieux comprendre ce que l'enseignante disait et ce qu'elle faisait et par conséquent mieux saisir la réaction de l'élève. Nous avons également utilisé deux polices différentes pour bien distinguer ce qui relevait des gestes de l'enseignante de ceux des élèves. Afin de traiter nos données de recherche, nous avons segmenté notre verbatim en éléments plus restreints (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons ainsi formé quatre unités d'analyse qui correspondent aux moments-clés de l'activité d'enseignement-apprentissage, à savoir 1) l'accueil des élèves; 2) le message du jour; 3) la présentation du concept scientifique et l'explication du travail et 4) le réinvestissement où chacun travaille à sa place. Cette démarche nous a permis de nous préparer adéquatement pour la constitution de la grille d'analyse et pour l'étape du codage.

4.1.2 *La constitution des catégories*

Nous avons construit notre grille d'analyse après avoir rédigé nos verbatims, afin de ne conserver dans celle-ci que les pratiques enseignantes réellement observées. À l'aide des pratiques issues de notre cadre conceptuel, nous avons identifié, en lien avec notre objectif 1, tous les comportements de l'enseignante, à savoir ses paroles et ses gestes en nous posant certaines questions (Paillé et Mucchielli, 2016). Par exemple : « Que fait l'enseignante? Que cherche-t-elle à faire avec l'enfant? Que signifie ce geste adressé à l'enfant? Que signifie le ton utilisé? ». Les réponses à ces questions nous ont permis d'identifier 65 indicateurs (comportements réellement observés chez l'enseignante) que nous avons classés dans les pratiques issues de notre cadre conceptuel.

Par la suite, nous avons classé l'ensemble des pratiques observées en deux grandes catégories, à savoir : une première catégorie relative aux dimensions de la REE et une seconde catégorie relative aux types de pratiques utilisées par l'enseignante. Chacune de ces deux grandes catégories se subdivisent elle-même en deux sous-catégories. Ainsi, les dimensions de la REE, élaborées en tenant compte de la classification de Pianta et al. (2008), sont soit de nature affective soit de nature cognitive, tandis que les types de pratiques, conçues en nous appuyant sur notre cadre conceptuel, sont soit des pratiques développementales soit des pratiques d'accompagnement. Voir le tableau 2 à la page suivante.

Dans la dimension cognitive, nous avons considéré comme des « pratiques développementales » les pratiques découlant de la conception vygotskienne du développement, c'est-à-dire des liens entre apprentissage et développement, de l'enseignement des concepts

scientifiques ainsi que de la double stimulation (Vygotsky, 1934/1997), et comme des « pratiques d'accompagnement » les pratiques découlant de la conception vygotkienne du rôle de l'enseignante dans la ZPD (Vygotsky, 1933/2012a). Dans la dimension affective, nous avons défini les « pratiques développementales » comme celles qui visent à développer la prise de conscience et la maîtrise des comportements chez les élèves (Vygotsky, 1934/2012a) et les « pratiques d'accompagnement » comme celles qui visent à soutenir l'élève sur le plan émotionnel (Buyse et al., 2008; Pianta 2001). Précisons ici que Vygotsky a pu observer les effets de ces deux types de pratiques dans le cadre des nombreuses expérimentations sur lesquelles il s'est appuyé pour proposer sa conception du développement. (Vygotsky, 1933/2012a; 1934/1997).

Tableau 2. Les catégories d'analyse des pratiques enseignantes

Dimension de la REE			
		Cognitive	Affective
Type de pratiques	Développementale	Pratiques découlant de la conception vygotkienne du développement	Pratiques qui visent à développer la prise de conscience et la maîtrise des comportements
	Accompagnement	Pratiques découlant de la conception vygotkienne du rôle de l'enseignante	Pratiques qui visent à soutenir l'élève sur le plan émotionnel

Bien que les pratiques enseignantes de ces quatre catégories soient distinctes, ce sont toutes des pratiques d'enseignement-apprentissage qui résultent de notre cadre conceptuel et sont en lien avec la possibilité de faire émerger des ZPD chez les élèves. Par ailleurs, il est difficile d'échapper à l'arbitraire de cette catégorisation dans le sens où certaines pratiques

d'accompagnement peuvent favoriser le développement et que, selon le contenu de l'interaction, une pratique de nature cognitive pourrait aussi être de nature affective. Toutefois, si nous voulons montrer comment se forment les interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE, il nous faut d'abord distinguer les pratiques en fonction de ces deux grandes catégories. Le code attribué à chaque pratique est formé des lettres principales de la catégorie en question suivi d'un numéro correspondant à une pratique spécifique (Fortin et Gagnon, 2016). (Voir la grille en annexe N).

Afin d'accroître la crédibilité de nos données qualitatives, nous avons respecté les critères de rigueur, notamment la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité.

4.2 Les critères de rigueur

4.2.1 La crédibilité

La combinaison des sources utilisées tout au long de notre processus d'analyse nous a permis de trianguler nos données et d'assurer ainsi la qualité de notre étude de cas (Savoie-Zajc, 2018). En fait, l'entrevue préliminaire nous a permis d'accéder à certains aspects des pratiques enseignantes qu'il nous était impossible de constater à partir des enregistrements vidéo à eux seuls. Par exemple, lorsque l'enseignante explique qu'elle aide l'élève dans l'écriture de son nom de manière très soutenue en début d'année afin qu'il voit qu'il a réussi la tâche au même titre que les autres ou encore lorsqu'elle explique que l'enfant peut se reposer dans un coin où il est possible pour lui de prendre différents objets pour l'aider à se changer les idées et ainsi se calmer. De plus, lors de l'entrevue post-observation, nous avons simultanément visionné des

séquences d'activités d'enseignement-apprentissage pour nous permettre d'avoir accès aux intentions réelles de l'enseignante concernant ses pratiques (Stake, 1995). De même, le questionnaire sur le profil des élèves nous a apporté des précisions sur certains de leurs comportements que nous n'avons pu observer lors des activités d'enseignement-apprentissage. Notre engagement prolongé dans le milieu de recherche, qui s'est échelonné sur l'année scolaire entière et qui comprend quatre présences lors des activités d'enseignement-apprentissage ainsi que trois rencontres pour réaliser les entrevues, nous a permis d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 140). Enfin, notre posture de formatrice universitaire auprès d'étudiants en formation initiale en adaptation scolaire et sociale a probablement contribué à soutenir la crédibilité de nos interprétations puisque nos enseignements portent sur les pratiques enseignantes.

4.2.2 *La fiabilité*

Pour assurer la stabilité et la constance des résultats (Fortin et Gagnon, 2016), nous avons effectué de nombreux va-et-vient pour chacune des activités d'enseignement-apprentissage entre les enregistrements vidéo et nos verbatims, que ce soit pour rectifier les paroles de l'enseignante et des élèves, pour identifier les minutes dans la marge ou pour préciser davantage les gestes, les mimiques, les intonations des protagonistes (Fortin et Gagnon, 2016), ceci afin de nous assurer d'obtenir un verbatim aussi fidèle que possible à la réalité. Pendant l'étape de l'analyse des données, nous avons recodé une partie des verbatims des deux séquences d'enseignement-apprentissage, afin de nous assurer de la stabilité de notre codification.

4.2.3 *La transférabilité*

D'entrée de jeu au chapitre d'analyse, nous avons décrit le plus fidèlement le contexte, les caractéristiques des élèves PCE et celles de l'enseignante, ainsi que sa vision de la REE, afin d'offrir une étude riche et très détaillée du cas étudié (Stake, 1995). Par conséquent, cette description détaillée permet de porter un jugement et de faire des liens entre les ressemblances pouvant exister entre le contexte de cette recherche et d'autres milieux de vie.

4.2.4 *La confirmabilité*

Afin de nous assurer de la justesse de notre codification, nous avons soumis la totalité du corpus de données retenu à un accord interjuge en faisant appel, pour ce faire, à un pair doctorant distinct, dûment formé à cet effet, pour chaque verbatim. Après une première analyse, nous avons obtenu un taux d'accord de 78 % et après discussion un taux final de 88 %. De plus, l'observation des séquences vidéo a été faite conjointement par la chercheuse principale (doctorante) et sa directrice de recherche pour 50 % des données. Par conséquent, les comportements identifiés dans une des deux activités d'enseignement-apprentissage ont été les mêmes de part et d'autre. Nous avons obtenu un taux d'accord initial à 85 % et après avoir revisionné les séquences et à la suite de nos discussions, nous avons obtenu un taux de 100 %.

QUATRIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre présente les résultats de notre étude qui nous aideront à répondre à la question spécifique suivante : Quelles sont les pratiques enseignantes, situées dans la ZPD des élèves, qui favorisent l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE en tenant compte des interrelations entre les dimensions affective et cognitive du processus d'enseignement-apprentissage?

Dans un premier temps, nous brosserons le portrait de l'enseignante et de ses élèves PCE de façon à contextualiser tant les pratiques enseignantes que les réactions des élèves. Puis, nous décrirons les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante dans le processus d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans la ZPD des élèves PCE, ce qui nous permettra d'atteindre notre premier objectif. Nous décrirons ensuite les comportements de nature affective et cognitive adoptés par les élèves PCE en réponse aux pratiques enseignantes, afin d'atteindre notre deuxième objectif. Enfin, nous conclurons ce quatrième chapitre en décrivant l'évolution des comportements des élèves PCE dans le but d'atteindre notre troisième objectif.

1. LA PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANTE ET DES ÉLÈVES PCE

Cette première partie des résultats est consacrée à la présentation de l'enseignante et de ses élèves PCE, ce qui nous permettra de mieux caractériser les sujets de notre étude de cas.

1.1 Le parcours professionnel et le contexte scolaire de l'enseignante

Nous avons dressé le portrait de l'enseignante, Nady-Anne¹⁴, à partir des deux entrevues préliminaires que nous avons réalisées avec elle. Il s'agit ici de données factuelles qui ne se prêtent pas à une analyse de contenu. Nous nous sommes donc contentée de relever les informations incluses dans les verbatims de ces entrevues, en les réorganisant en fonction des thèmes abordés dans notre guide d'entrevue ou encore en rassemblant certains d'entre eux de façon à fournir une description cohérente de la situation de cette enseignante (Fortin et Gagnon, 2016). Cette façon de faire nous a permis de cerner son parcours professionnel, le contexte dans lequel elle enseigne, ses pratiques pédagogiques en amont des activités d'enseignement-apprentissage qui ont lieu dans sa classe ainsi que la relation qu'elle entretient avec ses élèves. Pour mieux rendre compte de la pensée exacte de l'enseignante, nous avons inséré à l'occasion des extraits de son discours directement à l'intérieur de notre texte.

1.1.1 La formation de Nady-Anne

Nady-Anne a obtenu un Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire en 1993 et enseigne au préscolaire depuis maintenant 19 ans. Le désir d'être enseignante était présent en elle depuis qu'elle était toute petite : « *c'était vraiment un rêve de petite fille d'être maitresse d'école, de mettre des collants dans des cahiers* ». Bien sûr, Nady-Anne reconnaît que ce rêve de petite fille n'est pas ce qu'elle pouvait imaginer, puisqu'elle n'avait aucune idée de ce qu'est la

¹⁴ Tous les noms utilisés dans les prochains chapitres sont des noms fictifs.

profession enseignante. Outre le fait qu'elle ait choisi cette profession par amour pour les enfants, Nady-Anne aime la planification et la gestion de classe : *« je pense qu'au niveau de la gestion de classe je suis quelqu'un très structurée, donc c'est très sécurisant pour les enfants parce que je suis vraiment très organisée »*.

Nady-Anne a débuté sa carrière en enseignant dans des classes de 1^{ère} et 2^e année. Elle a obtenu rapidement un poste au niveau préscolaire grâce à sa mentore qui l'a suivie dans sa formation pratique et en début de carrière. Toutefois, en alternant entre le préscolaire, la 1^{ère} et la 2^e année durant ses cinq premières années d'enseignement, elle s'est aperçu qu'elle préférait travailler des compétences associées au développement global de l'enfant. Par exemple, elle aime bâtir des projets qui intègrent différentes compétences reliées notamment au développement langagier, social et psychomoteur, plutôt que de transmettre des connaissances de manière statique et formelle devant le tableau : *« je ne me sens pas bien devant un tableau et expliquer des notions »*.

Durant ses années d'enseignement, Nady-Anne a été impliquée dans de nombreuses formations. Entre autres, elle a siégé sur le conseil d'administration de l'Association d'Éducation du Préscolaire du Québec (AÉPQ) comme secrétaire et conseillère. Cette association, qui a pour but d'offrir une formation continue aux enseignants, a été une occasion pour Nady-Anne de parfaire ses connaissances : *« on organisait beaucoup de conférences-dessert et on faisait venir des gens qui venaient donner des mini conférences, des mini formations sur différents thèmes »*. Maintenant, elle préfère s'appuyer sur ses connaissances et son expérience pour planifier ses activités en classe : *« chaque année je me nourrissais et j'avais comme besoin de quelques*

années à digérer ce que j'avais appris et d'intégrer le plus possible des choses, d'analyser les choses dans le milieu où je suis avec les élèves ». Nady-Anne fait maintenant partie de petits comités de travail sans que ce soit de grandes formations structurées; par exemple elle fait partie d'un comité relevant de la commission scolaire dans le but d'exploiter des activités en mathématiques en classe de maternelle.

1.1.2 L'école et le climat de classe

L'école de Nady-Anne est située en Estrie dans une petite ville anglophone d'environ 2 800 habitants. Bien que l'école soit francophone, plusieurs élèves ne parlent qu'anglais. Elle compte près de 200 élèves répartis dans 11 classes allant de la maternelle 4 ans jusqu'à la 6^e année. Plus d'une trentaine de personnes, dont des enseignants, des techniciens, des membres du personnel de soutien, des professionnels et la direction, font partie de l'équipe qui encadre ces élèves. Nady-Anne se sent privilégiée d'être dans une école où le climat est très positif et favorable :

On est comme une famille, on est très forts pédagogiquement, je parle de l'équipe en entier dans le sens qu'on a fait beaucoup de formations, on a essayé de faire beaucoup de comités pour favoriser les liens entre les cycles, le préscolaire n'a jamais été à part.

Elle explique que les trois enseignantes du préscolaire travaillent en équipe et qu'elles partagent les mêmes valeurs. Par conséquent, les relations qui règnent entre elles sont enrichissantes et c'est ce qui fait la force de leur équipe. D'ailleurs, elle avoue même que « je

suis loin de chez moi, mais plus les années avancent, plus je me dis pourquoi je partirais d'ici, c'est vraiment le contexte idéal ».

Nady-Anne installe un climat de calme et de respect dans sa classe. Elle se définit comme une enseignante exigeante qui demande le respect des consignes et des autres. Toutefois, elle sait aussi faire preuve de souplesse : *« c'est très important qu'il y ait un climat calme, mais quand même actif, faut qu'ils bougent et qu'ils travaillent, on travaille en s'amusant, faut qu'ils soient stimulés »*. En début d'année, Nady-Anne installe ce climat par les routines et les règles de vie. Au fur et à mesure, elle décortique avec les élèves les éléments de la routine qui sont affichés dans le corridor, telle une procédure. Ensuite, elle modélise les différents éléments de celle-ci :

Au début c'est sûr que j'explique, je démontre ce que je veux avoir comme climat, je fais des petites simulations, je les fais rire, des fois j'exagère vraiment mon comportement que je ne veux pas, donc c'est comme ça que je leur montre.

Même si Nady-Anne s'adresse aux élèves en anglais au début de l'année, puisque la majorité des élèves sont anglophones, parfois, les mots ne suffisent pas avec les élèves du préscolaire, alors elle crée des modèles de ce à quoi elle s'attend dans les routines du matin et de l'après-midi qui sont, d'ailleurs, toujours les mêmes. Bien que ces routines soient ponctuées de petites variantes, Nady-Anne considère que cette stabilité est importante pour les élèves, et plus encore pour les élèves qui présentent des difficultés : *« c'est vraiment très routinier [...] moi je pense que ça aide beaucoup les enfants qui ont des problématiques soit au niveau du comportement, ils ont besoin d'encadrement et moi je suis comme ça, c'est ma façon »*.

Nady-Anne établit les règles de vie, comme elle les appelle, avec les élèves et les identifie au fur et à mesure des situations qui se présentent en début d'année. Elle préfère fonctionner selon ce qu'elle observe et les besoins du groupe plutôt que d'en proposer d'emblée. Par exemple, si elle s'aperçoit que le niveau de bruit est très élevé dans la classe quand les élèves jouent, alors elle fera une causerie sur ce sujet. Elle les invite à discuter ensemble de certaines règles qu'ils peuvent rencontrer à la maison et à faire des liens avec les règles de vie de la classe. Elle leur demande s'ils pensent que telle ou telle chose pourrait devenir une règle de classe : *« quand ça se présente, oui exactement, je l'explique, on la met en branle et ça devient notre règle vedette pour quelques jours et là on valorise les bons coups et les moins bons coups »*. Dans la classe de Nady-Anne, les mois de septembre et d'octobre sont consacrés à l'apprentissage des règles de vie; ensuite viennent les conséquences : *« un moment donné quand ça fait plusieurs fois que tu as fait l'enseignement, l'éducation, le rappel, on applique les conséquences négatives qui viennent avec »*. Même si les élèves n'ont que cinq ans, les conséquences sont discutées et expliquées avec les élèves, afin qu'ils aient l'impression de les avoir décidées. Par exemple, si un élève crie et parle fort dans la classe, Nady-Anne les questionne sur la conséquence possible. Les élèves évoquent des conséquences de type : *« on va avoir mal à la tête, ce ne sera pas agréable de jouer avec les amis »*, alors l'enseignante les amène à voir la conséquence en lien avec le comportement inadéquat :

On parle beaucoup de ça et la conséquence, ils ne sont pas capables à cinq ans de la trouver. " Moi je pense que si tu parles trop fort, tu fais trop de bruit, peut-être que tu vas devoir te pratiquer. Est-ce que tu serais d'accord que la conséquence, ce

serait : tu vas te pratiquer à faire du silence pendant un cinq minutes, tu as cinq ans; cinq minutes. " Là, ils disent : oui! C'est une bonne idée!

De cette façon, la conséquence devient logique, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec le comportement et elle a été préalablement identifiée avec les élèves : en fait, il s'agit d'une véritable conséquence qui ne vise pas à humilier l'élève (Dreikurs, Grunwald et Pepper, 1998). Nady-Anne soutient le fait qu'elle doit les aider à trouver les bons mots :

Parce qu'ils n'ont pas d'expérience et des fois les expériences de conséquences négatives qu'ils ont à la maison, ce ne sont pas nécessairement les meilleures : dans le coin. Tu vas être en retrait oui, mais tu ne seras pas à genoux dans le coin.

1.2 La préparation des activités et la participation des élèves

Lors de la préparation de ses activités, Nady-Anne élabore des projets en ayant en toile de fond les six compétences à acquérir au préscolaire, à savoir 1) affirmer sa personnalité; 2) agir sur le plan sensoriel et moteur; 3) mener à terme un projet; 4) construire sa compréhension du monde; 5) communiquer; et 6) interagir de façon harmonieuse. Il lui arrive aussi de planifier une activité dans le but de se faire plaisir et de s'amuser avec les élèves, mais la plupart du temps, elle ne fait rien pour rien :

Ça peut arriver que je vais faire une activité juste parce que je trouve ça l'fun, parce que je pense qu'il faut se faire plaisir et c'est correct et de toute façon avec

les objectifs du préscolaire que tu fasses n'importe quoi, tu vas travailler un aspect des compétences.

Lorsqu'elle prépare un thème, elle pense à y inclure toutes les sphères du développement, que ce soit du côté du développement moteur ou du côté du développement cognitif. Elle considère que les compétences de vie, notamment sur le plan interpersonnel, par exemple apprendre à vivre en groupe, prendre sa place et travailler en coopération, ne se planifient pas réellement, mais s'insère au quotidien dans sa pratique. Ce qu'elle planifie de manière structurée, c'est ce qui a trait aux apprentissages et au développement moteur :

Comment on structure notre pensée quand on fait un projet, qu'est-ce que je dois faire en premier, faut que je pense à mon idée, faut que je pense à ce que je vais avoir besoin, donc je planifie ce côté-là dans mes projets et dans mes thèmes.

Elle aime accueillir les différentes idées proposées par les enfants et apporter des changements à son organisation si la situation ou les circonstances s'y prêtent. Elle soutient le fait que peu importe ce qu'elle planifie, les enfants vont apprendre. Par exemple, il peut lui arriver de rester plus longtemps à l'extérieur le matin s'il fait beau : « *je ne perds pas mon temps parce qu'ils vont apprendre à jouer ensemble et à régler des conflits* ».

La participation aux projets que Nady-Anne propose est la plupart du temps favorable et positive. Durant une même semaine, les élèves ont un plan de travail dans le cadre duquel ils doivent réaliser des activités d'apprentissages en lien avec le thème de la semaine sous forme d'ateliers autonomes. Nady-Anne y insère des ateliers de jeux et des ateliers structurés, qu'elle

appelle les ateliers étoiles : *« je leur dis qu'elles sont obligatoires parce que " quand tu fais cette activité-là t'apprends des choses, tu pratiques quelque chose que tu connais déjà, mais ce que je vois aussi c'est est-ce que t'es capable d'apprendre à t'organiser tout seul " »*. Ainsi, certains élèves sont motivés et autonomes dans ce genre de réalisations, mais pour d'autres c'est difficile :

Je leur dis : " si tu n'en fais jamais tu ne deviendras pas bon, tu ne développeras pas ton habileté, ça va toujours être difficile pour toi, alors il faut que tu en fasses un petit peu, c'est comme ça que tu vas apprendre et que tu vas y arriver, un moment donné tu vas t'apercevoir que c'est plus facile. "

Toutefois lorsque la tâche est difficile pour eux, Nady-Anne leur donne un petit coup de pouce en leur attribuant un atelier pour qu'ils soient en mesure de poursuivre :

" Ça se peut que j'aie placé ton nom si je vois que tu n'as pas commencé. Tu vas trouver ça dur pour le reste de la semaine. " Souvent, quand je les démarre, ils vont les enligner les trois ou quatre activités une après l'autre.

Ainsi, même les élèves qui ont plus de difficulté sont sollicités sur le plan cognitif. Une fois qu'ils sont à la tâche, Nady-Anne les encourage beaucoup : *« si je vois sur le plan de travail que la majorité des ateliers il les a faits seul sans que je lui dise alors j'en mets, je beurre épais. " Bravo! Wow! T'es rendu grand t'es capable d'y penser tout seul " »*. Il arrive aussi qu'elle leur fasse part de leur évolution face à une tâche. Par exemple, elle conserve des traces de l'écriture de leur nom du début de l'année : *« et là on leur montre, " tu sais, regarde comment tu faisais au*

début, il y a quelques semaines et là regarde maintenant comment t'es rendu bon " ». Une autre façon de les encourager dans la tâche à accomplir est de leur fournir des modèles. L'enseignante explique que ça aide beaucoup, car, par exemple au début de l'année Benoit était incapable d'écrire son nom. C'est pourquoi d'ailleurs, comme nous le verrons dans l'activité de la pomme, elle a aidé Benoit à faire les lettres en lui fournissant son modèle de nom et en posant sa main sur la sienne. Elle le fait à l'occasion pour permettre aux élèves de voir qu'ils sont capables : *« je fais des modèles de temps en temps pour qu'il voie, tu vois ici je l'avais fait en pointillés pour qu'il puisse voir ».*

Parfois, pour les engager dans la tâche, elle leur présente le travail sous forme de petits défis. Par exemple : *« maintenant t'es capable de faire ça, quatre lettres, aujourd'hui on va essayer d'en rajouter une autre comme il faut, pratique-toi à faire ça »* ou encore elle leur dit :

" Tu te souviens la semaine passée tu avais réussi à en faire quatre en y pensant tout seul, cette semaine je pense que tu ne seras pas capable d'en faire un tout seul. " Dans ce temps-là quand je leur dis qu'ils ne seront pas capables, ça leur donne un petit boost.

Cette façon de fonctionner est une stratégie qu'elle emploie avec tous ses élèves. Elle avoue que ça ne fonctionne pas toujours et que tout dépend des émotions de l'enfant le matin même : *« des fois ça marche pour certains, des fois ça ne marchera pas, pour une raison x l'enfant peut abdiquer, peut être à fleur de peau, il s'est passé quelque chose le matin à la maison, ça marchera pas ».* Par contre, Nady-Anne mentionne que parfois ça les stimule et ils

proposent eux-mêmes des défis : *« c'est eux-mêmes des fois qui disent " ah ben là aujourd'hui j'veux en rajouter une là maintenant " parce qu'ils voient le progrès qu'ils font ».*

C'est par les discussions qu'elle amène les élèves à prendre conscience de leurs propres actions : *« je tiens vraiment ce discours-là avec eux, je leur dis les vraies choses. " Rendu en première année, tu vas jouer un petit peu moins et, moi, mon travail c'est aussi de te pratiquer à faire les choses " ».* Nady-Anne individualise les interventions auprès des élèves. En fait, elle ajuste ses objectifs selon eux et respecte leur rythme :

Comme Marie, disons qu'elle écrivait son nom au début de l'année en lettres majuscules, [...] je suis allée assez rapidement quand j'ai vu ça pour lui dire, " là Marie, regarde comment sont faites les lettres et essaie. " [...] elle était capable de recopier mon modèle à moi qui était en lettres minuscules et non en lettres majuscules.

Avec Benoit par contre, elle s'y est prise différemment :

[il] n'était pas capable de tenir un crayon, mon objectif dans le fond c'est que ça s'améliore progressivement petit peu par petit peu tout au cours de l'année. Donc je ne m'attendais pas à ce qu'à la fin septembre, fin octobre qu'il soit capable d'écrire son prénom. Avec l'expérience, je savais que c'était impossible et que si je m'étais acharnée sur ça, probablement qu'il aurait boqué et qu'il n'aurait plus voulu écrire son nom.

Nady-Anne respecte le rythme des élèves, mais parfois elle ose pousser un peu plus certains enfants lorsqu'elle sent qu'ils en sont capables : *« je les amène jusqu'où ils peuvent aller. Je n'aurai pas les mêmes attentes avec les élèves qui, je sais, ont un rythme très lent et avec l'autre qui, lui, a plus un rythme plus rapide »*. Cette capacité de modifier ses objectifs en fonction des besoins des élèves nous donne à penser qu'elle pourrait facilement s'inscrire dans leur ZPD. En effet, elle recourt à des pratiques différentes en fonction des besoins de chaque élève et n'hésite pas à leur proposer des défis qui vont au-delà de leur niveau de développement actuel. De plus, avec ce type de pratique, Nady-Anne réussit à faire accepter son programme par ses élèves et, ce faisant, elle les prépare pour la première année du primaire : *« plus l'année avance, plus les exigences augmentent aussi un petit peu, je pense que ne pas faire ça serait de ne pas bien les préparer parce que la marche serait haute, trop haute »*.

Les responsabilités sont fréquentes dans la classe de Nady-Anne et elle porte une attention particulière à ses élèves PCE : *« lui, je l'ai mis sur vérifier si les chaises étaient poussées. C'est de leur donner une responsabilité »*. Toutefois, elle avoue que ce sont des comportements qui ne durent pas : *« mais des fois, tu le fais pendant un bout avec un élève, ça marche, mais ça ne marche pas tout le temps, il y a des journées ou non, c'est des enfants fragiles »*. Elle demeure positive dans ses interventions et agit par essais et erreurs. Elle affirme qu'il n'y a pas de recette miracle et que parfois une intervention qui a fonctionné la veille peut ne plus fonctionner la journée suivante. Toutefois, la constance avec les élèves PCE est essentielle : *« le mot magique : toujours la même chose. Il y a des choses qu'on n'accepte jamais, des consignes qui reviennent tout le temps »*.

1.3 La relation entre l'enseignante et ses élèves

Nady-Anne considère que le lien qu'elle établit avec ses élèves est l'une de ses forces : *« un autre de mes points forts c'est le lien justement que j'entretiens avec les enfants »*. Elle explique qu'elle a développé cette expertise depuis qu'elle a ses propres enfants. Elle a pris conscience de l'importance de créer un lien positif avec ses élèves :

Parce que quand j'ai laissé mes enfants à la garderie, que j'ai laissé mes enfants à l'école, ce que je souhaitais c'est que la personne qui en prenait soin les aime, donc si je veux que les autres aiment mes enfants, faut que moi j'aime les enfants des autres aussi.

Pour Nady-Anne, l'installation d'un climat de classe calme et respectueux fait partie d'emblée de la création d'une relation positive. Une relation basée sur le respect mutuel est très importante pour elle :

Je te respecte, je vais te parler de la bonne façon, je vais te le dire de la bonne façon, mais toi aussi je m'attends à ce que tu fasses la même chose. Donc le manque de respect envers l'adulte ça ne passe pas, j'ai de la difficulté avec ça, je n'accepte pas.

D'ailleurs, les relations qu'elle considère plus difficiles se présentent avec les élèves qui lui manquent de respect, car ils provoquent des émotions négatives chez elle : *« bien souvent les élèves qui viennent me chercher plus, que j'ai plus de difficulté, c'est souvent quand les élèves manquent de respect »*. Pour elle, lorsqu'elle voit dans les yeux de l'élève qu'il a très bien

compris la consigne, mais qu'il ne la respecte pas et qu'il tente de vérifier son niveau de tolérance, c'est manquer de respect envers l'adulte. Toutefois, elle est consciente de ses émotions et tente d'améliorer la relation en discutant avec eux :

Je le prends à part et je lui parle. Je lui dis " quand tu as cette attitude-là, moi ça me fâche, ça me met en colère parce que je sais que tu as très bien compris, tu es un enfant très intelligent et quand tu fais ça, c'est juste pour me faire fâcher, donc qu'est-ce qu'on va faire? "

Elle ajoute, le cas échéant, qu'elle félicite les bons coups :

Je te dirais qu'avec les enfants, oui, dans tout ce que je fais dans les encouragements tout ça, j'utilise beaucoup le renforcement positif, rire avec eux autres aussi, faire des blagues, je pense que ça, ça crée un lien beaucoup avec les enfants. De leur poser des questions le matin quand on est dehors, je vais jaser avec eux, je vais les écouter ce qu'ils ont à me raconter. Je pense que ça crée un lien, beaucoup. Ça se construit au fur et à mesure le lien avec les petits gestes de tous les jours, des fois c'est des gestes anodins, on ne s'en rend même pas compte, peut-être qu'il y a des choses que je ne t'ai pas dit que je fais que je ne me rends pas compte, mais c'est tellement évident pour moi que ne pas le faire ce serait comme pas normal.

Nady-Anne est à l'écoute de son groupe et tient compte des besoins de ses élèves. Par exemple, il arrive qu'elle leur fasse faire des exercices lorsqu'elle sent qu'ils sont agités le matin ou lorsqu'elle sent qu'ils n'écoutent pas.

Je vais faire du jogging. Je sors, mais quand il ne fait pas beau, je vais dans le corridor [...] et avant de rentrer, on prend des grandes respirations et on rentre dans la classe, on s'assoit et là, c'est comme " aaahh! " Ils sont fatigués.

Elle considère qu'être actif est une stratégie pour conserver leur attention tout comme être actif devant le groupe et varier les tâches :

On fait la chanson du calendrier, on fait la chanson de la météo, donc je parle trois minutes, l'abeille du jour parle et là, oups, une chanson qui embarque [...], bien là, souvent ceux qui étaient dans la lune [...], qui bougeaient un peu, hop, ça les ramène et on les fait chanter.

Pour Nady-Anne, la relation avec les élèves PCE se crée de la même manière, c'est-à-dire en étant une enseignante qui encadre les élèves, qui est structurée dans ses activités, qui leur offre un environnement de classe calme et respectueux, qui s'intéresse à eux au quotidien et qui les écoute tout en faisant des blagues. De plus, les élèves se sentent bien lorsque l'enseignante est ferme dans ses demandes et constante dans ses conséquences :

Ils ont besoin de ça, ça les sécurise on dirait, si tu es constante. Ils viennent te faire un câlin, ils viennent parce qu'ils se sentent en sécurité, c'est ça qu'ils

aiment, dans le fond ils s'aperçoivent que, c'est inconscient, mais que tu les aimes.

D'ailleurs, lorsque les élèves PCE ont des comportements inadéquats, Nady-Anne prend le temps de discuter avec eux, de la même manière qu'avec leurs pairs dans le but de les aider à prendre conscience de leur propre comportement :

Je leur dis souvent : " tu sais quand je me fâche après toi, ce n'est pas parce que je ne t'aime pas, c'est parce que je veux que tu deviennes un bon élève et, là, ce que tu fais c'est un mauvais choix, alors je ne peux pas te laisser faire le mauvais choix, il faut que je te montre le bon choix à faire. "

Si cette intervention ne fonctionne pas, elle va poursuivre dans le même sens, en expliquant pourquoi elle doit l'éloigner du groupe :

Je leur dis : " si tu fais des mauvais choix, souvent, c'est parce que tu es fatigué et on va se reposer un petit peu, on va se parler et on va voir si tu peux venir jouer avec les autres et revenir avec le groupe. Si on voit que ça fonctionne pas, tu vas te reposer plus longtemps jusqu'à temps que tu sois prêt à venir avec nous. "

Elle les questionne en fait en leur proposant un choix sur les comportements à adopter. Pour elle, ce type d'interventions avec ces élèves favorise la relation et se fait au même titre qu'avec les autres :

Je fais comme avec les autres élèves, mais peut-être que je le fais plus fréquemment justement qu'avec l'élève qui lui n'a jamais rien à dire parce que tout est parfait, eux je vais les féliciter, j'essaie de ne pas en oublier et il faut que j'essaye d'aller les chercher un petit peu plus par l'affectif.

D'emblée, Nady-Anne adopte une attitude positive dans sa relation avec les élèves PCE, même si elle considère que c'est parfois plus difficile en classe avec eux.

Pour l'année scolaire 2017-2018 (année scolaire de cette recherche), Nady-Anne juge qu'elle a eu un groupe assez difficile dans lequel certains élèves avaient des problèmes particuliers. Même s'ils ne font pas l'objet d'un diagnostic précis, elle estime que certains de ses élèves ont « *un manque de stimulation, un manque de maturité affective, des retards de développement assez importants, des problèmes de langage* ».

La relation entre les élèves peut parfois être difficile et certains ont de la difficulté à entretenir des relations harmonieuses. Encore une fois, Nady-Anne tente d'axer son intervention sur la prise de conscience du comportement, par la discussion et la recherche de solution :

C'est sûr que les relations entre les enfants, [...] quand je vois qu'il y a un manque de respect entre deux enfants, c'est sûr que ce n'est pas toléré, il y a un arrêt d'agir et on se parle, on va essayer de trouver une solution. " Tu ne vas pas dire à un ami que son dessin n'est pas beau. Pourquoi? Parce que ça lui fait de la peine. " On rentre dans toutes les émotions, être capable de nommer nos émotions, ce sont les habiletés sociales.

Pour terminer, Nady-Anne considère qu'au préscolaire c'est son rôle d'aider les élèves à développer des relations harmonieuses avec les autres et d'acquérir de meilleures habiletés sociales : *« j'essaie de les amener à jouer ensemble de la bonne façon, de les accompagner là-dedans et " qu'est-ce que tu peux faire quand il fait ça? Tu dis telle chose " »*. Les activités pédagogiques qui suivent le rythme de chacun, les responsabilités données aux élèves, les encouragements sous forme de défi, les discussions, les routines, les règles de vie contribuent, selon Nady-Anne, à créer un climat favorable aux apprentissages et une relation de qualité. De plus, c'est en étant consciente elle-même de ses propres émotions qu'elle tente d'améliorer ses relations avec les élèves ayant des difficultés de comportement. Elle estime qu'enseigner au préscolaire c'est accompagner l'enfant dans son développement global : *« c'est vraiment de les accompagner à grandir, toutes les sphères de développement sont touchées, ce sont des compétences de vie le préscolaire et c'est les aider à mieux grandir »*. Pour Nady-Anne, la création d'une REE positive demeure la meilleure façon de soutenir les élèves PCE qui ont des difficultés comportementales : *« c'est le lien qui fait beaucoup la différence avec les enfants qui ont une difficulté comportementale et toutes les autres difficultés plus poussées »*.

1.4 Les élèves PCE de la classe de Nady-Anne

De façon à identifier les élèves PCE, nous avons comptabilisé les résultats du questionnaire du PSA-A pour tous les élèves de la classe dans un fichier *Excel* afin de calculer les scores moyens pour chacun d'entre eux. Suite à ce calcul, trois élèves ont été identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation sur le plan de l'agressivité et des compétences sociales. De manière générale, Luc, Benoit et Karl présentaient un score moyen de plus de 2,7 / 4,7

(75^e rang centile et plus) sur l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité et avaient un score moyen de 2,2 / 5,8 (2^e rang centile et moins) sur l'échelle de la Compétence sociale.

De façon plus spécifique, nous décrivons ci-dessous les comportements de chaque élève selon le PSA-A, rempli par l'enseignante, pour les échelles qui mesurent respectivement la compétence sociale et l'agressivité.

1.4.1 La description des comportements de Luc

Suite à l'évaluation des comportements de Luc par l'enseignante en début d'année (soit au mois d'octobre), nous avons calculé la moyenne des scores qu'elle lui avait attribués pour neuf des dix énoncés de l'échelle (voir le tableau 3).

Tableau 3. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Luc (début d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	4
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	2
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	1
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	2
Partage ses jouets avec les autres enfants.	4
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X
Travaille facilement dans un groupe.	1
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	3
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	2

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien

à signaler ou absence d'éléments

Luc obtient un score de 2,2 / 5,8 pour l'échelle de la Compétence sociale ce qui signifie qu'il se situe au 2^e rang centile et qu'il manque de compétence sur le plan social. En début d'année scolaire, l'enseignante perçoit cet élève comme un enfant qui ne négocie jamais lorsqu'il est en conflit avec ses pairs, qui ne coopère jamais avec les autres élèves dans une activité de groupe et qui, par conséquent, ne s'intègre pas facilement dans un groupe. Luc obtient la cote 3 (rarement) en ce qui a trait aux comportements suivants : tenir compte de ses pairs et de leur point de vue, consoler ou aider un élève qui a de la difficulté et accepter de faire des compromis.

Pour l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité, l'évaluation de l'enseignante montre que Luc se situe au 97^e rang centile avec un score de 4,1 / 4,7 obtenu selon la moyenne des scores pour les dix énoncés de l'échelle (voir le tableau 4).

Tableau 4. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017
Facilement contrarié, frustré.	5
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	3
Irritable. S'emporte facilement.	5
Crie, lève le ton rapidement.	6
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	5
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	3
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	5
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	5

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien

à signaler ou absence d'éléments

Ce résultat indique que Luc est en grande difficulté comportementale. Il lui arrive souvent d'être contrarié, frustré, irritable et de s'emporter. Il se retrouve souvent dans des conflits avec des enfants, s'oppose souvent aux suggestions de l'enseignante et la défie ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.

1.4.2 La description des comportements de Benoit

L'évaluation des comportements de Benoit pour l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A montre qu'il a obtenu, tout comme Luc, un score moyen de 2,2 / 5,8 pour neuf des dix énoncé de l'échelle (voir le tableau 5), ce qui le situe au 2^e rang centile sur cette échelle.

Tableau 5. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	3
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	1
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1
Partage ses jouets avec les autres enfants.	3
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X
Travaille facilement dans un groupe.	2
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	4
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	4

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

En début d'année scolaire, l'enseignante mentionne que Benoit est un petit garçon qui ne négocie jamais lorsqu'il est en conflit avec un autre enfant, qui ne tient pas compte de l'autre ni

de son point de vue, ne console et n'aide jamais un pair en difficulté. Elle indique aussi qu'il ne coopère jamais avec les autres enfants dans une activité de groupe et, donc, qu'il travaille rarement facilement dans un groupe.

Pour l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité, l'évaluation de l'enseignante en début d'année indique un score, analogue à celui de Luc, de 4,1 / 4,7 obtenu à partir de la moyenne des dix énoncés de l'échelle (voir le tableau 6).

Tableau 6. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017
Facilement contrarié, frustré.	5
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	4
Irritable. S'empporte facilement.	4
Crie, lève le ton rapidement.	4
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	3
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	5
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	3
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	5
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	5

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

Ce résultat précise qu'il se situe au 97^e rang centile et qu'il est en grande difficulté comportementale. Selon cette évaluation, l'enseignante estime que Benoit est un garçon qui s'oppose souvent à ses suggestions et qui lui tient tête ou la défie lorsqu'il est réprimandé. Il se retrouve souvent dans des conflits avec des enfants et il est facilement contrarié et frustré.

1.4.3 La description des comportements de Karl

L'évaluation des comportements de Karl, pour l'échelle de la Compétence sociale indique un score de 2,4 / 5,8, calculé à partir de la moyenne de huit des dix énoncés de l'échelle (voir le tableau 7), ce qui signifie qu'il se situe au 4^e rang centile.

Tableau 7. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Karl (début d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	4
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	2
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	X
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1
Partage ses jouets avec les autres enfants.	4
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X
Travaille facilement dans un groupe.	1
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	3
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	3

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

Tout comme Luc et Benoit, selon l'évaluation de ses comportements, Karl manque de compétence sur le plan social. En octobre, l'enseignante identifie Karl comme un enfant qui ne négocie jamais lorsqu'il est en conflit, qui tient rarement compte de l'autre et de son point de vue, qui ne console ou n'aide jamais les autres enfants en difficulté, qui ne travaille pas facilement dans un groupe.

L'évaluation de l'enseignante des comportements de Karl pour l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité indique un score moyen de 2,7 / 4,7 obtenu à partir des dix énoncés de l'échelle auxquelles l'enseignante a répondu (voir le tableau 8).

Tableau 8. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Karl (début d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017
Facilement contrarié, frustré.	2
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1
Irritable. S'emporte facilement.	3
Crie, lève le ton rapidement.	6
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	3
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	4
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	1
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	3
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	1

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

Ce résultat indique qu'il se situe au 75^e rang centile et signifie qu'il présente des difficultés comportementales. Nady-Anne note que Karl crie et lève toujours le ton rapidement et qu'il se retrouve régulièrement dans des conflits avec ses pairs.

En somme, les trois élèves identifiés présentent des comportements analogues, mais pas à la même fréquence. Ainsi, Luc présente *souvent* ou *toujours* six des comportements agressifs et irritables sur les 10 identifiés dans le PSA-A. Quant à Benoit, il en présente 4 sur 10 dont la fréquence est *souvent* et Karl est celui où les comportements d'agressivité et d'irritabilité ont une

fréquence allant de rarement à régulièrement tandis que la fréquence *souvent* est indiquée pour un seul comportement (crie et lève le ton rapidement). Les trois élèves évalués comme présentant un taux d'agressivité plus élevé que la norme ont aussi été évalués par l'enseignante avec une faible compétence sociale. Nous discuterons, à la section 3.5 des changements de comportements de ces trois élèves évalués avec le PSA-A à la fin de l'année.

2. LA DESCRIPTION DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANTE MOBILISANT LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA REE POUR L'ENSEMBLE DE LA CLASSE

Dans cette deuxième section, nous présentons les deux activités sur lesquelles porte l'analyse, soit l'activité de la croissance de la pomme (activité A), réalisée en octobre, et l'activité de la mesure des poissons (activité B), réalisée en mai, et nous décrivons les pratiques de l'enseignante que nous avons identifiées à l'aide de la grille que nous avons conçue à cet effet.

2.1 Présentation des activités

Les matinées se déroulent sensiblement de la même façon dans la classe de Nady-Anne. Dès leur entrée dans la classe, les élèves écrivent leur nom individuellement (avec ou sans modèle, avec ou sans l'aide de l'enseignante) soit sur une petite feuille individuelle, soit sur une grande feuille commune. Ensuite, une fois que Nady-Anne et ses élèves se sont assis en cercle sur le tapis, l'enseignante salue chacun des élèves de manière personnalisée, puis présente le

calendrier¹⁵. Elle poursuit avec le message du jour qui est en lien avec l'activité prévue et enchaîne avec la situation d'enseignement-apprentissage, qui se termine par un travail individuel ayant pour but de vérifier la compréhension des élèves.

Par conséquent, nous avons découpé chacune de ces activités en quatre étapes différentes : 1) l'accueil des élèves; 2) le message du jour; 3) la présentation du concept scientifique et l'explication du travail et 4) le réinvestissement.

2.1.1 Activité A : la croissance de la pomme

L'activité de la croissance de la pomme s'est déroulée en début d'année, au mois d'octobre. Nady-Anne avait pour objectif d'aborder le concept de croissance en l'illustrant à l'aide des différentes étapes de la croissance de la pomme. Le tableau 9 présente l'activité de la croissance de la pomme séparée selon les quatre étapes.

Tableau 9. Découpage de l'activité A : la croissance de la pomme

Temps (début)	Nombre de minutes	Étapes
T1 (0 :02 :16)	30 min	L'accueil des élèves
T2 (0 :39 :48)	18 min	Le message du jour
T3 (0 :57 :30)	13 min	La présentation du concept scientifique / l'explication du travail
T4 (1 :11 :48)	15 min	Le réinvestissement

¹⁵ Dans le cadre de notre analyse, la présentation du calendrier ne fera pas partie des résultats puisqu'elle ne concerne pas directement l'activité visée.

L'enseignante évoque le thème dès l'entrée en classe des élèves (T1). Une fois leur sac rangé, ceux-ci écrivent leur nom sur une grande feuille, sur laquelle est dessinée une grosse pomme. Cette activité se réalise de manière autonome et chaque élève a la possibilité d'utiliser son modèle de nom (inscrit sur un carton pour chacun des élèves) s'il en ressent le besoin. Certains élèves utilisent leur modèle, d'autres non, et l'enseignante aide ceux ou celles qui ont de la difficulté à écrire leur nom. Puis, les élèves s'assoient sur le tapis pour regarder un livre, seuls ou avec des camarades. L'étape d'accueil dure environ 15 minutes. Ensuite, le bonjour du matin s'effectue alors que les élèves sont tous assis en rond sur le tapis. L'enseignante dit bonjour aux élèves individuellement en leur demandant de lui montrer leur nom écrit dans la pomme. Le bonjour du matin dure une quinzaine de minutes avant de passer à la lecture du calendrier (15 minutes; étape non décrite). Par conséquent, cette première étape dure une trentaine de minutes.

Une fois l'étape du calendrier terminée, c'est le moment de la lecture du message du jour au tableau interactif (T2). Ce jour-là, il y est indiqué que l'abeille de la classe a laissé un livre sur les pommes. L'« ami du jour » a le privilège d'accompagner l'enseignante au tableau pour la lecture du message. Pendant cette lecture, d'une durée de 18 minutes, l'enseignante pose des questions aux élèves dans le but de les aider à déchiffrer le message, qui introduit le thème de l'activité. Ces deux étapes de l'activité (T1 : l'accueil des élèves et T2 : le message du jour) se déroulent habituellement selon la même structure d'une activité à l'autre.

Nady-Anne rassemble les élèves en rond pour présenter le concept de la croissance de la pomme (T3), à l'aide du livre illustré de pictogrammes laissé par l'abeille. Elle pose diverses

questions aux élèves et fait des liens avec leurs connaissances, afin de leur faire découvrir ces différentes étapes. Par exemple : Comment pousse la pomme? Qu'est-ce que ça prend pour faire pousser le pommier? Qu'est-ce que nous devons faire en premier? Au fur et à mesure que les élèves élaborent des réponses, Nady-Anne montre les cinq pictogrammes de la croissance de la pomme; 1) le pépin; 2) la petite pousse; 3) l'arbre; 4) la fleur et 5) la pomme. Pour terminer l'explication, l'enseignante et les élèves miment chaque étape en commençant par se placer en petite boule pour mimer le pépin. Nady-Anne explique ensuite ce que les élèves doivent faire pour réaliser individuellement le travail, qui consiste à découper les images représentant les différentes étapes de la croissance de la pomme et de les ordonner de façon à en rendre compte. Elle reprend donc les cinq étapes de la croissance de la pomme en prenant soin de modéliser la démarche de travail. Par exemple, découper les pictogrammes, les placer en ordre sur la feuille et ensuite les coller, ce qu'elle exécute en expliquant différentes consignes de travail, telles que découper les pictogrammes en premier, faire attention avec les ciseaux, ne pas oublier de prendre un bâton de colle et écrire son nom avant de remettre sa feuille. Cette étape d'explication du concept, suivie de l'explication du travail à faire, dure environ une douzaine de minutes.

Pour terminer, les élèves se rendent à leur place respective pour faire leur travail de découpage et de collage (T4). Durant cette étape, ils sollicitent l'enseignante en posant différentes questions concernant le travail à faire. Les pictogrammes sont affichés au tableau, l'enseignante circule et apporte l'aide dont les élèves ont besoin. Cette étape de travail individuel dure environ une quinzaine de minutes.

2.1.2 *Activité B : la mesure des poissons*

Cette deuxième activité se déroule vers la fin de l'année scolaire, au mois de mai. Par cette activité de mesure, l'enseignante veut vérifier jusqu'à quel point les élèves se sont approprié le concept de mesure, qui a déjà été abordé durant l'année. Cette activité a été découpée de la même façon que l'activité précédente, en quatre étapes (voir le tableau 10).

Tableau 10. Découpage de l'activité B : la mesure des poissons

Temps (début)	Nombre de minutes	Étapes
T1 (00 :03 :00)	22 min	L'accueil des élèves
T2 (00 :41 :47)	4 min	Le message du jour
T3 (00 :46 :29)	16 min	La présentation du concept scientifique / l'explication du travail
T4 (01 :01 :48)	15 min	Le réinvestissement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les routines du matin se déroulent sensiblement de la même manière. Les élèves entrent en classe et écrivent leur nom de manière autonome. Ensuite, ils vont s'asseoir sur le tapis et prennent un livre. Nady-Anne adresse un bonjour à chacun des élèves de la classe en leur demandant de nommer le chiffre qu'elle leur présente sur un carton (T1). Ensuite, les élèves se placent devant le tableau interactif pour découvrir le message du jour, dans lequel il est écrit, ce jour-là, que les élèves devront mesurer des poissons (T2).

L'enseignante débute l'explication de la mesure 46 minutes après l'arrivée des élèves en classe. Une fois les élèves rassemblés en rond sur le tapis, elle pose diverses questions en lien avec la mesure (T3), par exemple : Qu'est-ce que ça veut dire mesurer? Que peut-on mesurer? Avec quoi? De quelle façon? Et ainsi de suite. Elle interroge les élèves sur la manière dont ils

pourraient mesurer les petits poissons de plastique de différentes grosseurs. En grand groupe, les élèves explorent et découvrent la façon de mesurer les poissons à l'aide de petits cubes. Par la suite, toujours devant l'ensemble du groupe, l'enseignante explique les consignes du travail individuel que les élèves doivent réaliser. Sur une feuille, placée sur le tapis devant l'enseignante, sont dessinés des poissons de différentes grosseurs : l'élève doit mesurer ces poissons à l'aide de petits cubes. Puis, après avoir placé le nombre de cubes nécessaires sur le dessin de poisson, il doit écrire le chiffre correspondant dans le carré. Les explications du concept de mesure et du travail à faire durent environ une quinzaine de minutes. Nady-Anne distribue la feuille, et les élèves s'installent à leur place et commencent le travail (T4) tout en posant des questions à Nady-Anne, soit sur la démarche à faire, soit sur l'écriture des chiffres. Cette étape de travail individuel dure une quinzaine de minutes.

2.2 Les pratiques développementales et les pratiques d'accompagnement

Avant d'entamer une description détaillée des pratiques de l'enseignante avec les élèves PCE, il convient d'abord de présenter les pratiques plus générales que Nady-Anne utilise avec l'ensemble de ses élèves puisque le climat de classe et les interactions entre tous les membres de la classe ont une influence directe et indirecte sur les comportements de chacun (Pianta, 1999), et notamment sur les comportements des élèves PCE. Rappelons ici que c'est à partir des pratiques relevées dans la littérature et des analyses des verbatims des deux activités que nous avons identifié les pratiques enseignantes contenues dans chaque catégorie.

2.2.1 *Les pratiques développementales de nature cognitive*

Nous avons identifié sept pratiques développementales de nature cognitive, à savoir : 1) l'évocation de concepts quotidiens; 2) l'introduction de concepts scientifiques; 3) l'utilisation d'instruments psychologiques; 4) l'identification d'objectifs; 5) le respect du point de vue de l'élève; 6) la stimulation du raisonnement; et 7) l'incitation au dépassement de soi. Notons que nous n'avons observé les trois dernières pratiques (5, 6 et 7) que lors de la deuxième activité, celle de la mesure des poissons.

Ces pratiques développementales de nature cognitive sont plus fréquentes au temps 3, c'est-à-dire au moment de la présentation du concept scientifique et de l'explication du travail, en comparaison avec les trois autres temps (voir le tableau 11 à la page suivante). Ainsi, c'est au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage que Nady-Anne enseigne, explique et questionne, ce qui incite les élèves à s'engager dans la tâche. Nous avons identifié plus de pratiques en lien avec le développement cognitif lors de l'activité de la mesure des poissons ($n = 50$) que lors de celle qui portait sur la croissance de la pomme ($n = 40$). Durant cette seconde activité, qui, rappelons-le, se déroule vers la fin de l'année scolaire, Nady-Anne respecte le point de vue des élèves en les laissant expérimenter et en leur offrant des choix sur la façon de réaliser la tâche; elle stimule le raisonnement des élèves en les invitant à s'exprimer sur leurs choix ou leurs solutions, à les discuter et à les justifier; ce faisant, elle incite les élèves à se dépasser en ajustant la tâche sous forme de défi cognitif. De plus, nous avons identifié que, lors du réinvestissement (T4), que ce soit pour l'activité A ou l'activité B, Nady-Anne recourt à des pratiques visant l'utilisation des instruments psychologiques qu'elle a proposés aux élèves.

Tableau 11. Pratiques développementales de nature cognitive

Activité	T1	T2	T3	T4	Total
Pomme (A)	4	4	23	9	40
Poisson (B)	7	7	29	7	50
Total	11	11	52	16	90

2.2.2 Les pratiques d'accompagnement de nature cognitive

Les pratiques d'accompagnement de nature cognitive sont les plus nombreuses aux quatre temps de chacune des deux activités observées – comparativement aux trois autres types de pratiques – ce qui indique que Nady-Anne a très fréquemment recours à des pratiques qui soutiennent les apprentissages des élèves (voir le tableau 12).

Tableau 12. Pratiques d'accompagnement de nature cognitive

Activité	T1	T2	T3	T4	Total
Pomme (A)	32	96	111	55	294
Poisson (B)	18	25	131	49	223
Total	50	121	242	104	517

Nous avons identifié 18 pratiques d'accompagnement de nature cognitive, à savoir : 1) l'indication de la solution; 2) les félicitations en lien avec la tâche; 3) l'incitation à répéter; 4) le questionnement suggestif; 5) la résolution avec l'élève; 6) la sollicitation d'explications; 7) la répétition des propos; 8) les démonstrations; 9) l'illustration par des gestes; 10) la mobilisation de l'attention volontaire; 11) l'énonciation de consignes claires; 12) les encouragements; 13) la réorientation des comportements inappropriés; 14) la

collaboration; 15) le dévoilement; 16) les explications; 17) la verbalisation; et 18) le soutien. Les quatre dernières pratiques (15, 16, 17 et 18) ont été observées seulement dans l'activité B.

Ce type d'accompagnement est présent à tous les temps de l'activité et c'est entre autres à l'étape de la présentation du concept scientifique et de l'explication du travail (T3 : activité A = 111; activité B = 131) que Nady-Anne fournit davantage un accompagnement sur le plan cognitif.

Toutefois, nous avons identifié quelques pratiques d'accompagnement qui sont présentes en plus grand nombre aux temps 1 et 2 de l'activité de la croissance de la pomme ($n = 128$) que de celle de la mesure des poissons ($n = 43$). Par exemple, Nady-Anne aide davantage les élèves à écrire leur nom, accompagne plus ses paroles avec des gestes, répète les propos de l'élève plus souvent, réoriente plus le comportement des élèves en l'associant à la tâche, pose plus de questions qui aident à la compréhension, mobilise plus l'attention de l'élève par différents moyens, donne davantage de consignes en lien avec la tâche et participe plus à l'activité de la croissance de la pomme que dans l'activité de la mesure des poissons. Ces pratiques suggèrent qu'en début d'année les élèves sont probablement moins autonomes pour la réalisation d'une tâche et se conforment moins aux attentes comportementales de la classe. Par conséquent, Nady-Anne offre un accompagnement plus soutenu sur le plan cognitif de l'élève.

2.2.3 *Les pratiques développementales de nature affective*

Nous avons identifié cinq pratiques développementales de nature affective : 1) l'incitation au dépassement de soi; 2) les félicitations; 3) la réorientation des comportements inappropriés; 4) l'arrêt d'agir; et 5) l'énonciation de consignes claires.

La majorité des pratiques de Nady-Anne sont axées sur soit la réorientation des comportements, soit la formulation de consignes claires et positives en lien avec les comportements à adopter. C'est pendant l'activité de la croissance de la pomme (activité A) que Nady-Anne recourt à un plus grand nombre de pratiques en lien avec le développement affectif ($n = 89$) (voir le tableau 13 à la page suivante). En fait, pour l'activité B, pendant l'étape du réinvestissement (T4), nous n'avons identifié aucune pratique qui consiste à réorienter le comportement (activité A : $n = 15$; activité B : $n = 0$) et la moitié moins de pratiques qui consistent à formuler des consignes claires et positives en lien avec un comportement à adopter qu'à l'activité A (activité A : $n = 8$; activité B : $n = 4$). Nous observons la même chose à l'étape de la lecture du message du jour (T2), c'est-à-dire que Nady-Anne a moins recours à ce type de pratique durant l'activité de la mesure des poissons. En revanche, lors de la présentation du concept et de l'explication du travail (T3), Nady-Anne donne plus de consignes claires et positives en lien avec un comportement à adopter durant l'activité de la mesure du poisson (activité B : $n = 23$) que durant l'activité de la croissance de la pomme (activité A : $n = 10$). Cette différence laisse penser que, durant la présentation du concept scientifique et les explications du travail, puisque l'enseignante invite les élèves à expérimenter durant l'activité B, les élèves sont plus en mouvement, manifestent le désir de résoudre le problème en étant plus volubiles et

participent plus activement à la tâche. Ainsi, Nady-Anne adopte à ce moment des pratiques enseignantes orientées vers la prévention ou la maîtrise des comportements attendus plus fréquemment qu’au cours de l’activité A, dans laquelle les élèves, bien qu’ils soient amenés à mimer le pépin de pomme, sont plus passifs lors de la présentation du concept.

Tableau 13. Pratiques développementales de nature affective

Activité	T1	T2	T3	T4	Total
Pomme (A)	8	39	16	26	89
Poisson (B)	1	10	32	6	49
Total	9	49	48	32	138

2.2.4 Les pratiques d’accompagnement de nature affective

Nous avons identifié six pratiques d’accompagnement de nature affective, à savoir : 1) l’attitude de proximité; 2) la manifestation de marques d’intérêt; 3) la recherche du contact visuel; 4) la manifestation de sa sensibilité; 5) l’illustration par des gestes; et 6) les rires et les sourires.

Ces pratiques sont présentes en majorité au début de l’année (activité A) lors de l’accueil des élèves (T1) ainsi qu’à l’étape de la lecture du message du jour (T2) (voir le tableau 14 à la page suivante). En fait, Nady-Anne a des gestes de proximité envers les élèves, leur montre de l’intérêt, est sensible à eux et recherche leur contact visuel davantage que lors de l’activité B au même temps. En revanche, ces mêmes pratiques sont présentes en majorité à l’étape de la présentation du concept (T3) et à l’étape du réinvestissement (T4) pour l’activité de la mesure des poissons. Plus précisément, pendant l’activité d’enseignement-apprentissage qui porte sur la

mesure, l'enseignante soutient davantage les élèves sur le plan affectif. Effectivement, pour l'activité B, Nady-Anne adopte davantage de pratiques axées sur l'intérêt qu'elle porte aux élèves et à leur travail (activité A : $n = 3$; activité B : $n = 24$) ainsi que des pratiques qui témoignent de sa sensibilité envers eux (activité A : $n = 1$; activité B : $n = 11$). Qui plus est, nous avons constaté que l'enseignante rit avec les élèves et leur sourit à travers les quatre étapes de l'activité de la mesure des poissons ($n = 6$) en comparaison à l'activité de la croissance de la pomme, où nous n'avons identifié cette pratique qu'une seule fois. Ces résultats suggèrent que, pour l'activité B, les élèves sont probablement rendus plus autonomes dans la réalisation de la tâche, ce qui fait en sorte que l'enseignante a moins besoin de les accompagner sur le plan cognitif. Par conséquent, elle adopte des pratiques de nature affective qui lui permettent d'interagir avec eux en s'amusant (elle rit et sourit), ce qui donne l'impression que la REE qui s'est établie au fil des mois se teinte d'une certaine complicité.

Tableau 14. Pratiques d'accompagnement de nature affective

Activité	T1	T2	T3	T4	Total
Pomme (A)	17	29	8	10	64
Poisson (B)	5	5	16	43	69
Total	22	34	24	53	133

En somme, le tableau 15, figurant à la page suivante, présente la fréquence des pratiques de nature cognitive et affective de l'enseignante selon les deux types de pratiques de notre grille, à savoir les pratiques développementales et d'accompagnement, et ce, pour les deux activités.

Tableau 15. Répartition des pratiques de l'enseignante pour les deux activités

Dimension de la REE	Activité	Types de pratiques		Total
		Développementale	Accompagnement	
Cognitive	Activité A	40	292	332
	Activité B	50	223	273
		90	515	605
Affective	Activité A	89	64	153
	Activité B	49	69	118
		138	133	271
Total		228	648	876

Pour les deux activités, tant celle de la croissance de la pomme que celle de la mesure des poissons, Nady-Anne recourt nettement davantage à des pratiques de nature cognitive ($n = 605$) qu'à des pratiques de nature affective ($n = 271$). Par ailleurs, de manière générale, elle utilise beaucoup plus de pratiques d'accompagnement ($n = 648$) que de pratiques développementales ($n = 228$).

Pour ce qui est de la dimension affective, Nady-Anne a eu recours à plus de pratiques en début d'année, c'est-à-dire durant l'activité de la croissance de la pomme ($n = 153$) que vers la fin de l'année, durant l'activité de la mesure des poissons ($n = 118$). Nous observons en outre qu'elle favorise tout autant le développement ($n = 138$) que l'accompagnement ($n = 133$) dans cette dimension. Ce résultat appuie l'idée que l'enseignante vise tout autant le développement de la maîtrise de soi sur le plan comportemental que la prévention des comportements inadéquats.

En ce qui a trait à la dimension cognitive, elle recourt également à un plus grand nombre de pratiques dans l'activité de la croissance de la pomme ($n = 332$) que dans celle de la mesure

des poissons ($n = 273$). De plus, nous constatons qu'elle utilise beaucoup plus de pratiques d'accompagnement ($n = 515$) que de pratiques développementales ($n = 90$). Se pourrait-il que les pratiques développementales soient moins accessibles que les pratiques d'accompagnement pour les élèves du préscolaire? Les pratiques développementales feraient-elles appel à une capacité accrue de généralisation, qui n'est peut-être pas facilement accessible à cet âge?

Cette première analyse des résultats nous a permis d'identifier les types de pratiques visant le développement ou l'accompagnement des élèves, tant sur le plan affectif que cognitif que Nady-Anne met en place auprès de l'ensemble de ses élèves. Examinons maintenant plus en détail les pratiques mises en œuvre par Nady-Anne auprès des élèves PCE; Luc, Benoit et Karl, ainsi que les comportements de ces derniers, lors des deux activités observées.

3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE NATURE AFFECTIVE ET COGNITIVE QUI S'INSCRIVENT DANS LA ZPD DES ÉLÈVES ET LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES PCE (OBJECTIFS 1 ET 2)

Dans cette section, nous présenterons en détail les pratiques de nature affective et cognitive dans le processus d'enseignement-apprentissage qui s'inscrivent dans la ZPD des élèves (objectif 1) en lien avec chacune des deux activités analysées, soit la croissance de la pomme (activité A) et la mesure des poissons (activité B) en les décrivant pour les quatre temps, soit, rappelons-le : 1) l'accueil des élèves; 2) le message du jour; 3) la présentation du concept scientifique et l'explication du travail et 4) le réinvestissement. Pour chaque activité, les temps 1 et 2 sont des moments où les pratiques de l'enseignante sont en lien avec la routine de la classe, tandis que les temps 3 et 4 sont consacrés à l'activité d'enseignement-apprentissage. Pour

les deux activités, nous nous sommes centrée sur les pratiques relatives aux trois élèves concernés, c'est-à-dire Luc, Benoit et Karl, puisque nous cherchons à connaître les pratiques adoptées par l'enseignante à l'égard de ce type d'élèves. Toutefois, au temps 3 de l'activité A et aux temps 2 et 3 de l'activité B, Nady-Anne n'a pas d'interactions spécifiques avec ces trois élèves. Nous les avons tout de même décrites puisque, d'une part, cela permet de bien suivre le déroulement de l'activité et que, d'autre part, ces interactions auprès de l'ensemble du groupe sont connues pour influencer sur les comportements des élèves (Pianta, 1999). De plus, tout au long de cette section, nous décrirons les comportements de nature affective et cognitive des élèves PCE en réponse aux pratiques de l'enseignante, ce qui nous permettra d'atteindre notre deuxième objectif. Les lettres et chiffres entre parenthèses qui émaillent notre description renvoient à la grille d'analyse qui figure en annexe (voir l'annexe O).

3.1 Activité A : La croissance de la pomme

3.1.1 Temps 1 : L'accueil des élèves

Pendant l'étape de l'accueil des élèves, chaque élève est autonome dans la réalisation de ses tâches. Avant de s'asseoir sur le tapis et de regarder un livre, les élèves écrivent tous leur nom sur une même grande feuille, où est dessinée une grosse pomme. Certains font la tâche rapidement, dont Luc, et vont ensuite s'asseoir sur le tapis pour regarder un livre, d'autres prennent plus de temps pour écrire leur nom, notamment Karl et Benoit.

Karl n'a pas encore terminé, alors que plusieurs élèves sont déjà assis sur le tapis. Nady-Anne intervient une première fois avec lui en s'intéressant à ce qu'il fait (AA-2). Elle lui

demande si ça va et où il est rendu dans sa tâche d'écriture. Karl ne répond pas, elle vérifie ce qu'il fait et continue avec les autres élèves. Deux minutes plus tard, Karl se promène dans la classe. Nady-Anne intervient une deuxième fois avec lui tout en restant positive, en lui mentionnant ce qu'il a accompli jusqu'à maintenant (AC-12) et en lui apportant de l'aide : *« viens ici Karl, tiens le crayon, je vais faire les lettres avec toi. Tiens-le comme il faut. Alors regarde, tu as fait le « K », le « a », le « r », c'est le petit « l » qui manque ici là, comme ça »* (DA-5; AC-5). Karl poursuit l'exécution de sa tâche.

Entre temps, elle interpelle Benoit dans le corridor en lui disant de rentrer et en l'informant qu'elle va l'aider pour l'écriture de son nom (AC-13). L'enseignante fournit un modèle sur lequel est inscrit le nom de l'élève afin de l'aider à l'écrire (DC-3). Elle lui donne des consignes claires (DA-5) : *« viens ici [...], prends ton modèle [...], tiens bien ton modèle [...] »*. Nady-Anne exécute la tâche avec Benoit (AC-5) en lui tenant la main et en traçant les lettres avec lui (AA-1). Le fait de lui montrer comment se servir de son modèle (DC-3), de nommer les lettres et de les pointer sur le modèle (AC-9) aide Benoit à écrire son nom et lui permet ainsi de rester centré sur la tâche. Nady-Anne accompagne Benoit dans la tâche d'écriture de la même manière que Karl : elle met sa main sur celle de l'élève pour l'aider à tracer les lettres tout en les nommant et en les pointant sur son modèle. Elle accorde une attention particulière à Benoit lorsqu'elle dit à une autre élève qu'elle n'est pas disponible : *« attends une petite minute Marie, je suis en train d'aider mon ami Benoit »* (AA-2). Benoit exécute la tâche avec l'enseignante en regardant les lettres sur son modèle et celles qu'il trace. Une fois son travail terminé, il range son matériel.

Les deux enfants parviennent donc à exécuter la tâche d'écriture de leur prénom (objectif 2) avec l'aide de Nady-Anne (objectif 1), alors qu'ils n'en seraient pas venus à bout seuls. Nady-Anne explique d'ailleurs qu'il était difficile pour Benoit d'écrire son nom en début d'année :

[Benoit] faisait juste une ligne comme ça. C'était la chose qu'il faisait. Il y a des matins que je le laissais aller tout seul et d'autres matins où je le prenais comme ça et je le faisais avec lui en lui tenant la main au départ, habituellement je commence comme ça, [...] et mettons deux matins par semaine là je reprends avec lui, je le fais, les autres fois c'est sûr que j'essaie de regarder du coin de l'œil qu'est-ce qu'il fait et là je le fais, " va chercher ton modèle ", parce que des fois il n'ont pas le réflexe d'aller chercher leur modèle.

C'est donc dire que l'enseignante intervient dans la ZPD de chacun de ces deux élèves. Elle part de leur niveau actuel (par exemple, elle vérifie où Karl en est rendu dans l'exécution de sa tâche (objectif 1)) pour les accompagner sur le plan interpsychique : elle donne un modèle, montre comment s'en servir et modélise les gestes à accomplir pour écrire des lettres précises (objectif 1). En ce qui concerne Karl, elle a offert un soutien qui lui paraissait suffisant dans un premier temps (elle lui fait prendre conscience de ce qu'il a réussi à faire jusque-là), mais, se rendant compte qu'il n'a pas réussi à terminer la tâche au bout d'un moment (objectif 2), elle revient près de lui (on peut assimiler cette pratique à une réévaluation du niveau actuel de son élève) et lui fournit alors le soutien décrit ci-dessus (objectif 1). Si ses pratiques enseignantes de nature cognitive vise effectivement le développement cognitif des élèves, cette façon de faire

semble très naturelle chez Nady-Anne et elle accomplit ces gestes avec un affect positif (proximité, contact physique, ton de voix sécurisant et débit de la parole mesuré) (objectif 1). Puisque Nady-Anne a dû aller chercher Benoit dans le corridor, il est possible que la tâche n'ait pas correspondu à ses désirs et ses intérêts. Toutefois, Benoit a réagi positivement à l'intervention de l'enseignante (objectif 2). L'accompagnement de Nady-Anne – le guider avec sa main, lui fournir le modèle de son nom et l'encourager en lui disant qu'il a réussi (objectif 1) – a probablement aidé à faire la transition entre ses intérêts et la tâche. Par conséquent, les conditions ainsi mises en place ont pu favoriser les apprentissages et le développement de Benoit puisqu'elle l'a amené progressivement à exécuter la tâche, la réussir et à maintenir ainsi des comportements appropriés. De plus, Nady-Anne manifeste un intérêt exclusif pour l'enfant en demandant à un autre élève d'attendre qu'elle ait terminé avec Benoit (objectif 1). Ce faisant, elle conjugue des pratiques de nature cognitive et affective.

Lors du bonjour du matin, Nady-Anne salue les élèves individuellement en leur demandant de lui montrer leur nom dans la grosse pomme dessinée sur la feuille déposée au centre du tapis. Pour le bonjour de Luc, après que l'enseignante lui ait demandé de voir ses yeux (AA-3), Luc regarde Nady-Anne. Elle lui demande où il a écrit son nom dans la pomme (AC-11) et Luc le lui pointe sur la feuille. L'enseignante félicite Luc pour son écriture (AC-2), et Luc lui sourit. C'est maintenant au tour de Karl de lui montrer son nom dans la pomme. À la demande de l'enseignante, il pointe son nom en la regardant. Nady-Anne l'encourage sur un ton enthousiaste : « *ouais, ça s'en vient bien* » (AC-12) et Karl lui sourit. Benoit montre lui aussi son nom dans la pomme. Nady-Anne précise qu'elle l'a écrit avec lui en prenant le soin de le féliciter ici encore sur un ton enthousiaste : « *ouiiii. On l'a écrit ensemble. Suuper!* » (AC-2). Benoit

regarde les autres noms sur la feuille avant d'aller se raser. Bien que l'enseignante ait fait la tâche avec eux (AC-5), du moins pour ce qui est de Karl et Benoit, les trois élèves vivent une expérience de réussite, parce qu'ils voient leur nom écrit dans la pomme et que l'enseignante les félicite pour le travail qu'ils ont fait.

En réponse aux félicitations de l'enseignante, Luc et Karl lui sourient (objectif 2), manifestant ainsi leur plaisir tandis que Benoit semble s'intéresser aux noms de ses pairs (objectif 2). Nous pensons que cette situation peut avoir contribué à l'augmentation de leur confiance en eux-mêmes. Soulignons que, dans ces interactions, l'enseignante offre aux élèves un accompagnement de nature cognitive teinté d'un affect positif (objectif 1) auquel les enfants réagissent affectivement (objectif 2).

3.1.2 Temps 2 : Le message du jour

Avant de débiter la lecture du message du jour, Nady-Anne chante quelques chansons avec les élèves. Ce jour-là, Luc, qui est l'« ami du jour » a le privilège d'être avec l'enseignante au tableau pour participer à la lecture du message du jour. Par conséquent, particulièrement lors de cette étape, la description des pratiques portera sur l'ensemble des élèves et plus spécifiquement sur les pratiques qui concernent Luc.

Nady-Anne fait dégourdir les jambes des élèves en les faisant bouger et chanter au son de quatre chansons rythmées. Avant que la première chanson débute, elle s'adresse à Luc et à Benoit en leur disant : « *mon beau Luc, tu le fais comme il faut, calmement, d'accord? [...]. Mon ami Benoit, tu le fais aussi?* » (AA-4; DA-5). Luc et Benoit exécutent les chansons de manière

adéquate. Rendu à la troisième chanson, Luc semble excité, car il se tape les genoux. L'enseignante s'approche (AA-1), lui touche les genoux (DA-3) en lui disant (DA-5) calmement : « *Luc regarde-moi. Tu le fais comme il faut, d'accord?* ». Luc arrête de taper et de faire ses bruits. Nady-Anne fait la même chose avec Karl, elle lui donne une consigne en lui posant une question (DA-5) et en cherchant un contact visuel (AA-3) : « *Karl regarde-moi. Est-ce que tu es prêt à le faire comme il faut?* ». Les trois élèves en question chantent, font les gestes de manière adéquate, c'est-à-dire de la même façon que les autres élèves, de sorte qu'ils participent bien à cette troisième chanson ainsi qu'à la quatrième.

Le fait que l'enseignante nomme leur nom, qu'elle s'assure qu'ils la regardent et qu'elle leur pose une question sur le comportement qu'elle attend d'eux – faire la chanson comme il faut – (objectif 1) nous donne à penser qu'elle vise à prévenir d'éventuels comportements inadéquats de la part de ses trois élèves vulnérables. Nady-Anne attire leur attention sur un comportement attendu, et ce, de manière calme et affectueuse (« mon beau Luc »; « mon ami Benoit ») (objectif 1) de telle sorte qu'ils se conforment aux attentes de l'enseignante, apparemment de bonne grâce (objectif 2). Ici, la pratique enseignante est clairement de nature affective, puisqu'elle est destinée à prévenir l'apparition de comportements inadéquats, ce qui nous laisse croire que l'enseignante pourrait viser, chez ces élèves, le développement de la maîtrise de leurs comportements.

À la suite de ces chansons, les élèves s'installent devant le tableau interactif sur lequel est écrit le message du jour. Toutefois, avant que celui-ci ne soit dévoilé par l'enseignante et l'« ami du jour » (Luc), ils suivent un scénario prévu par Nady-Anne (AC-10) : Luc a la responsabilité

de brasser les étoiles de la baguette magique et de regarder s'il y a des étoiles dans les yeux de ses pairs pour les préparer à la lecture. Nady-Anne donne de l'importance aux gestes de Luc puisqu'elle l'inclut dans sa pratique (AA-4), notamment en lui demandant s'il pense que les élèves sont prêts et en nommant son nom dans la comptine : « *abracadabra, pyjama en chocolat, les petits amis de la classe de Nady-Anne et de Luc vont devenir des bons lecteurs. Hooooouuuuuu!* ». L'enseignante chuchote la comptine (AC-10), se tient à proximité de Luc et elle le flatte sur la tête (AA-1). Ainsi, l'« ami du jour » a la responsabilité de préparer les amis à la lecture. Luc semble être fier, puisqu'il sourit et regarde si les amis ont des étoiles dans les yeux. Une fois le message du jour dévoilé, l'enseignante prête son stylet à Luc et lui demande, avant même que les élèves lisent le message tous ensemble, d'encercler les éléments qu'il reconnaît (AC-11). Luc encercle la suite identifiée à la fin du message (xx oo xx oo) qui signifie des bisous et des câlins. L'enseignante s'agenouille à ses côtés (AA-1). Avant de lui dire d'aller s'asseoir sur le tapis, elle lui demande s'il reconnaît autre chose, et Luc encercle le mot Bisou (nom de l'abeille qui a écrit le message).

Nady-Anne ajuste ses demandes en fonction des capacités des élèves et leur fait sentir qu'ils réussissent ce qu'elle leur demande (objectif 1) :

Dans le fond en encerclant, par exemple mon nom il vit une réussite tu sais, c'en est une. Mais quand je fais le message de toute façon, jamais je vais dire " non ce n'est pas ça " je vais toujours essayer de trouver " ah tu as encerclé ça, ok " et là des fois ils ne savent pas c'est quoi, j'essaie de voir qu'est-ce qu'il pourrait savoir pour lui faire vivre une réussite. Ce n'est jamais " tu t'es trompé ", je ne dis pas

ça, c'est pour ça que je pose cette question-là " Qu'est-ce que, toi, tu connais? "
pour qu'il vive une réussite, exactement.

Il est possible de penser que le fait de faire participer Luc au scénario initial, comme elle le fait avec chaque élève peut contribuer à le « normaliser » aux yeux de ses pairs, à le valoriser socialement et donc à faciliter son acceptation par ces derniers tout en permettant à Nady-Anne de se rapprocher de l'enfant et donc de renforcer la relation qui s'établit entre eux (objectif 1). Encore une fois, faire vivre une expérience de réussite (si minime soit-elle) à l'élève peut en outre contribuer à augmenter sa confiance en lui. L'accompagnement offert par Nady-Anne est ici essentiellement de nature affective et semble contribuer à provoquer des comportements adaptés.

Pendant la lecture du message du jour, Nady-Anne fait deux interventions, une auprès de Luc et une autre auprès de Benoit. Une fois que Luc a terminé son travail au tableau, l'enseignante lui assigne une place à côté d'une autre élève : « *ok, regarde mon beau Luc, tu vas aller t'asseoir à côté de Sara là-bas, d'accord?* ». Nady-Anne donne une consigne claire (DA-5) en utilisant un mot affectueux (AA-4). Toutefois, Luc n'est pas d'accord avec cette place et il dit à l'élève qu'elle est un bébé. Face à cette attitude, Nady-Anne demande à Luc de s'excuser : « *non, tu ne dis pas ça, hein? Regarde-moi. Regarde-moi Luc. Excuse-toi à Sara* ». Luc s'excuse et va s'asseoir à la place assignée. L'enseignante met donc fin à ce comportement en lui disant « non » (DA-4), en cherchant son regard (DA-3) tout en conservant sa consigne de départ et en utilisant un ton ferme, mais doux.

L'autre intervention concerne Benoit, qui fait du bruit avec sa bouche, ce qu'il lui arrive relativement souvent. Pour faire cesser ce comportement, Nady-Anne cherche d'abord le regard de Benoit (DA-3) pour ensuite lui poser des questions en laissant à l'enfant le temps de réfléchir entre chaque question (AC-13) :

Tu veux aller sur ma chaise pour penser à ça? Oui ou non? Est-ce que tu es capable d'arrêter? Oui ou non? Je veux une réponse ce matin, oui ou non? Est-ce que tu es capable d'arrêter? Regarde-moi, oui ou non? Es-tu capable d'arrêter?

C'est après lui avoir posé quelques questions et en ayant mis sa main sur les genoux de Benoit (AA-1) qu'elle obtient une réaction de celui-ci, qui finit par faire un signe affirmatif de la tête. Pour les élèves, aller sur la chaise de l'enseignante est un endroit où ils peuvent prendre des objets dans leur main pour s'occuper et se reposer :

En fait ma chaise, c'est la chaise où on retrouve notre calme [...], alors là on a ajouté avec le temps cette boîte-là où ils peuvent [...] jouer avec ça [...] un genre de pâte à modeler, [...] il y a des petites bagues, des gants à massage, une petite brosse.

Benoit semble se sentir capable de ne pas reprendre le comportement dérangeant et, donc, de poursuivre l'activité en restant sur le tapis (objectif 2). Nady-Anne reprend aussitôt l'activité en félicitant tous les amis de la classe : « *je félicite les amis qui regardent ici* » (DA-2). En même temps, Benoit regarde l'enseignante et le tableau (objectif 2).

Lorsque l'enseignante intervient auprès de Benoit et de Luc, elle donne des consignes claires, soit directement en lien avec le comportement attendu, soit en posant une question à l'élève sur le comportement attendu (objectif 1). Elle s'assure aussi que les élèves saisissent ses propos en s'assurant d'obtenir leur regard (objectif 1). Toutefois, ces deux interventions sont de nature différente. Dans la première, elle demande simplement à Luc d'obéir (objectif 1), alors que, dans la seconde, elle propose un choix à Benoit (objectif 1). Bien que celui-ci ne porte pas sur une tâche scolaire, nous pouvons penser que poser une question en lien avec son comportement place l'élève dans une situation où il doit effectuer une certaine prise de conscience, parce qu'il doit faire un choix, contrairement à Luc. Par contre, il nous est impossible de cerner si cette prise de conscience a bien lieu chez Benoit. Le fait de choisir de rester sur le tapis et d'arrêter ses bruits de bouche (objectif 2) ne nous indique pas ce qu'il pense et ressent. Déteste-t-il aller sur la chaise et se sentir ainsi exclu? Se rend-il compte que son comportement est dérangeant pour les autres de telle sorte qu'il juge opportun d'y mettre fin? Il existe fort probablement différentes explications, mais ce qui nous semble important ici c'est que l'enfant est invité à faire un choix, ce qui lui donne une certaine prise sur la situation et lui permet donc d'être associé au processus décisionnel. Ce résultat donne à penser qu'en l'associant au processus décisionnel la pratique qui consiste à donner un choix à l'enfant contribue au développement de la maîtrise de ses comportements et donc de lui-même. Revenons sur la pratique utilisée par Nady-Anne à l'endroit de Luc : nous avons rarement observé cette façon de faire chez Nady-Anne et nous nous sommes demandée pourquoi elle se comportait de cette manière à ce moment. Or, Nady-Anne explique très clairement dans son entrevue préliminaire qu'elle ne supporte pas le manque de respect envers elle et entre pairs et s'exprime ainsi à ce

sujet : *quand je vois qu'il y a un manque de respect entre deux enfants, c'est sûr que ce n'est pas toléré, il y a un arrêt d'agir [...] ».*

3.1.3 Temps 3 : La présentation du concept scientifique et l'explication du travail

Ce moment de l'activité se réalise avec l'ensemble des élèves de la classe et aucune intervention spécifique ne concerne Luc, Benoit et Karl. Une fois la lecture du message du jour écrit par l'abeille Bisou (AC-10) terminée, les élèves s'assoient en cercle à leur place sur le tapis. D'une voix douce, l'enseignante dit : *« on va s'asseoir à notre place et je vais te montrer qu'est-ce qu'il nous a apporté. Attention je compte jusqu'à cinq; un, deux, trois, quatre, cinq. Attention, j'ou - vre - mes - yeux »*. Ce compte, qui délimite le temps alloué pour aller s'asseoir, constitue un petit défi pour les élèves, car ils doivent réussir à s'asseoir avant que l'enseignante n'ouvre ses yeux (DA-1). L'ensemble des élèves s'empresse d'aller s'asseoir et, avant qu'elle n'ouvre les yeux, Luc, Benoit et Karl se sont conformés de manière adéquate à la consigne. Une fois les élèves bien installés, Nady-Anne commence la présentation du concept scientifique de croissance, en les amenant à repérer les étapes de la croissance de la pomme à l'aide de pictogrammes (DC-3). C'est grâce à un enchaînement de questions suggestives (AC-4) que les élèves trouvent les différentes étapes de la croissance :

N.-A. : *Ok... pour qu'on ait un pommier comme ça qui pousse sur notre terrain, sur notre champ, qu'est-ce qu'il faut faire?*

Élève : *Faut mettre de l'eau.*

N.-A. : *Juste de l'eau?*

Élève : *Non, pis du soleil.*

N.-A. : *Juste de l'eau, pis du soleil, pis un pommier va pousser?*

Plusieurs élèves : *Non!*

N.-A. : *Alors qu'est-ce que ça prend en premier?*

Élève : *Une graine.*

N.-A. : *Ça prend...*

Élève : *Des pépins.*

[...]

N.-A. : *Ben oui, tu manges une pomme, crouch, crouch, crouch, crouch; dans le cœur de la pomme qu'est-ce qu'on trouve?*

Plusieurs élèves : *Des pépins.*

N.-A. : *Alors si j'ai mes pépins et je les plante dans la terre, ça me prend de l'eau, j'arrose, il y a du soleil, qu'est-ce qui va arriver après?*

Élève : *Une plante.*

N.-A. : *Un petit bout d'herbe, une petite plante qui va pousser, comme ça, ben oui, tout petit.*

Élève : *Il va y avoir une fleur.*

N.-A. : *Tout de suite il va y avoir une fleur, tu penses?*

Plusieurs élèves : *hummmm, non...* Sur un ton de déception.

N.-A. : *Qu'est-ce qui va arriver?*

Élève : *Des feuilles.*

N.-A. : *Qu'est-ce qui va arriver à la petite pousse?*

Élève : *Un arbre.*

N.-A : *Ah! Ben oui!* sur un ton exclamatif.

À chaque nouvelle étape, Nady-Anne montre l'image correspondante (DC-3), elle fait des comparaisons avec leur vécu (DC-1), elle explique avec des mots connus par les enfants (DC-1), elle fait des gestes (AC-9) et elle utilise un ton exclamatif. Les élèves essaient des réponses, ils regardent l'enseignante, font parfois les mêmes gestes qu'elle et partagent des réponses. Par exemple, l'enseignante fait un lien avec le vécu d'un élève (DC-1) : « *là, ça va pousser, ça va pousser, mais ça prend plusieurs années. Qui m'a dit qu'il avait mis un pommier chez lui, mais qu'il n'était pas encore prêt? C'est Louis* » et avec des aspects de leur vie (DC-1) : « *c'est comme toi. Toi quand t'es sorti de la bedaine de ta maman, t'étais petit et est-ce que maman a fait ça comme ça – claque des doigts – et t'es devenu très grand?* ». Par la suite, afin d'intégrer davantage le concept de croissance, l'enseignante et les élèves miment le pépin de pomme qui grandit, qui devient un arbre et ensuite une pomme (AC-14; DC-3). L'enseignante fait semblant d'arroser les élèves, elle se lève en se tortillant, elle allonge lentement les bras et ouvre la bouche pour signifier qu'une fleur pousse (AC-10; AC-9). Durant ce segment de l'activité, réalisé trois fois, Luc, Benoît et Karl semblent être attentifs aux différentes questions posées par l'enseignante (qu'est-ce qui arrive si je mets de l'eau? Qu'est-ce qui se passe ensuite?) et ils participent au mime du pépin de pomme au même titre que les autres élèves.

Notons d'emblée que Nady-Anne aborde l'enseignement du concept en s'abstenant de donner une définition. Elle s'appuie sur divers instruments psychologiques (objectif 1), tels le langage, des pictogrammes et même le mime, qui est également une représentation symbolique. Elle part des expériences concrètes des enfants, de leur programme, pour les amener vers le

concept scientifique qui lui, se développe dans un système organisé (objectif 1). Lorsqu'elle mime la croissance, les élèves PCE l'imitent avec plaisir (objectif 2). De façon générale, donc, elle accompagne et soutient les élèves dans l'effort qu'ils doivent faire pour s'approprier le concept. Les élèves PCE participent activement et réagissent avec enthousiasme à l'activité proposée sur le plan social, collectif (objectif 2), qui vise à favoriser leur compréhension du concept de croissance une première fois sur le plan interpsychique. Il est probable que ces interactions entre l'enseignante et l'ensemble des élèves favoriseront l'appropriation du concept sur le plan intrapsychique. En effet, lorsqu'il sera seul, l'élève pourra se référer aux instruments psychologiques (langage, pictogrammes et mime) utilisés lors de l'activité et prendre ceux qui lui conviennent (par exemple regarder les pictogrammes ou tenter de se rappeler des gestes mimés en groupe) pour l'aider à se souvenir des étapes de la croissance de la pomme et donc à s'approprier, bien que de façon encore embryonnaire, le concept de croissance. De plus, durant la tâche du mime, les pratiques de nature cognitive, telles que poser des questions sur les étapes de la croissance de la pomme (objectif 1), coïncident avec les comportements adaptés des trois élèves PCE (objectif 2).

L'enseignante explique ensuite le travail que les élèves doivent faire en illustrant ses paroles par des actions (AC-8). Ceux-ci écoutent les explications de Nady-Anne et répondent à ses diverses questions. Le travail consiste à découper les petits pictogrammes qui leur ont été remis et à les coller dans l'ordre des étapes de la croissance de la pomme. Nady-Anne modélise ce que les élèves auront à faire :

Alors, regarde, tu vas aller découper sur les lignes en regardant bien comme il faut les lignes avec tes yeux. Est-ce que mes yeux regardent mon voisin? Non, mes yeux regardent mon ciseau, regarde je fais tourner ma feuille et je découpe bien sûr les petites lignes.

Luc et Benoit regardent ce que Nady-Anne est en train de faire, et Karl se place sur ses genoux pour bien regarder. Nady-Anne exécute ses mouvements calmement en prenant le soin de bien les décrire sur un ton de voix doux (AA-4). Pendant les premières explications, quelques élèves font des liens avec des événements qui leur sont arrivés, notamment une élève mentionne qu'elle a fait ce travail l'an passé; un autre élève s'exclame en disant qu'il s'est déjà coupé les doigts. Même si les propos des élèves peuvent sembler hors sujet, l'enseignante leur permet de verbaliser ce qu'ils ont à dire, sans les freiner (AA-2).

En somme, pendant la présentation du concept scientifique et l'explication du travail, les pratiques de Nady-Anne sont toutes autant de nature cognitive qu'affective. Sur le plan cognitif, en prenant connaissance des concepts quotidiens des enfants (objectif 1), elle évalue – du moins partiellement – leur niveau de développement actuel, ce qui lui permet de poser des questions suggestives (objectif 1) afin de les aider à trouver les réponses et favoriser ainsi leur développement potentiel : c'est donc dire qu'elle se situe dans la ZPD de la majorité des élèves (objectif 1). D'ailleurs, la plupart d'entre eux, dont les élèves PCE, imitent ses comportements ainsi que la façon dont elle a illustré le travail à faire (objectif 2), ce qui indique minimalement un début de compréhension du concept ou de la tâche. Les instruments psychologiques qu'elle utilise (objectif 1) visent à permettre aux élèves de comprendre l'enchaînement des étapes de la

croissance et de s'en souvenir. Parmi les pratiques utilisées par Nady-Anne, mentionnons les explications, la modélisation, le recours à des questions suggestives et la démonstration du travail à accomplir (objectif 1).

Sur le plan affectif, elle respecte le point de vue des élèves en s'intéressant à leurs propos, elle prévient et réoriente les comportements inappropriés en cherchant leur regard et en nommant les élèves tandis qu'elle explique la notion et manifeste un affect positif en utilisant des petits mots et des gestes affectueux envers les élèves (objectif 1). En fait, comme nous l'avons déjà mentionné, son attitude reflète son intérêt pour les élèves et son plaisir de les accompagner.

3.1.4 Temps 4 : Le réinvestissement

C'est pendant l'étape du réinvestissement que les interactions entre l'enseignante et les élèves ont été les plus nombreuses. Mais, bien entendu, nous nous arrêterons plus particulièrement sur les interactions entre l'enseignante et les trois élèves concernés.

Pendant ce moment où chaque élève est à sa table en travail individuel, l'enseignante est sollicitée par de nombreux élèves sur la démarche à faire. Toutefois, elle devra consacrer un bon moment à Benoit, qui n'est pas à la tâche et se promène dans la classe. Elle l'interpelle de manière à savoir s'il a tout son matériel : « *Benoit, est-ce que ça va? Oui? T'as tes choses?* ». Elle termine en lui donnant une consigne claire (DA-5) : « *ok, on va s'asseoir* » tout en se dirigeant vers Benoit. Benoit prend donc sa colle et sa paire de ciseaux et se rend à sa place. Deux minutes après qu'il a commencé à découper ses pictogrammes, il s'avance vers Nady-Anne

et semble chercher de l'aide en lui montrant ses images. Pour aider Benoit à trouver l'ordre des pictogrammes, l'enseignante le questionne (AC-4) :

N.-A. : *Lequel est le premier?*

N.-A. : *Est-ce que c'est lui?* L'enseignante pointe les images.

Benoit : *Non.*

N.-A. : *Lui, lui ou lui?* Benoit pointe l'image de la fleur.

N.-A. : *Le premier?* Benoit pointe encore l'image de la fleur.

N.-A. : *Es-tu sûr?*

N.-A. : *C'est la fleur?* Benoit fait signe que non. Il hausse les épaules.

Benoit n'a pas montré la bonne réponse de telle sorte que l'enseignante répète la question et lui demande s'il est certain de sa réponse, mais sans lui donner la solution. Benoit ne trouve pas la bonne réponse, alors elle tente de faciliter sa compréhension en poursuivant son questionnement:

N.-A. : *Qu'est-ce qu'on met dans le gazon pour faire un pommier?* Benoit hausse encore les épaules.

N.-A. : *Tu ne sais pas? Viens je vais te montrer.* L'enseignante se dirige vers le tableau en compagnie de Benoit.

N.-A. : *Regarde Benoit, première chose : les pépins.* L'enseignante pointe l'image du pépin et Benoit regarde au tableau.

À ce moment, voyant que Benoit ne sait pas la réponse, Nady-Anne lui apporte une aide supplémentaire. Ils se dirigent ensemble au tableau et elle lui montre les pictogrammes affichés (DC-3). Cette intervention interpelle Luc, assis près du tableau, puisqu'il regarde l'enseignante et semble chercher à comprendre ce qu'elle explique à Benoit. Nady-Anne continue :

N.-A. : *Le pépin, ça pousse, ça devient un arbre, après la fleur et après la pomme.*

L'enseignante montre les images en même temps.

N.-A. : *Le premier c'est : les pépins.*

Benoit semble avoir compris cette fois, car aussitôt que l'enseignante dit « les pépins », il retourne à sa place et poursuit son travail en regardant au tableau. Toutefois, deux minutes plus tard, il retourne voir l'enseignante avec une autre image à la main. Il cherche à savoir où celle-ci doit aller. Nady-Anne reprend donc son intervention en le questionnant (AC-4) à nouveau, en lui montrant au tableau l'emplacement du pictogramme (DC-3) et en lui disant que la pomme est la dernière étape (AC-1). Il ne semble pas comprendre, car il n'a pas de réaction sur son visage, son regard est neutre. Puisque lui montrer les pictogrammes au tableau ne suffit pas, Nady-Anne poursuit son intervention en se déplaçant à la table de Benoit pour lui montrer directement sur sa feuille où vont les pictogrammes (AC-1), tout en le flattant sur la tête (AA-1). À sa table, il semble désorganisé avec l'ensemble de son matériel, puisque ses pictogrammes sont par terre et que certains sont chiffonnés. Il colle les pictogrammes préalablement placés au bon endroit par Nady-Anne.

Nady-Anne exerce une médiation instrumentale afin d'aider Benoit à trouver le bon pictogramme (objectif 1). Comme elle constate que son questionnement ne suffit pas pour qu'il

trouve la réponse (objectif 2), elle lui fournit un instrument psychologique (le premier pictogramme) pour l'aider à accomplir la tâche. Toutefois, bien que Benoit ait été capable de coller le pictogramme des pépins sur sa feuille, soit de reproduire le geste précis de l'enseignante (objectif 2), il n'a visiblement pas compris ce qui est attendu de lui puisqu'il est incapable d'identifier le deuxième pictogramme à coller sur sa feuille (objectif 2) : est-ce le concept de croissance qui lui échappe? Est-ce l'intention du travail qu'il ne comprend pas? Nous ne pouvons le dire. Bien que Nady-Anne soit intervenue à plusieurs reprises et de plusieurs manières pour accompagner Benoit (objectif 1), elle n'obtient pas le résultat espéré : celui-ci ne parvient pas à l'imiter ni même à imiter la solution figurant au tableau (objectif 2). Il est possible que Nady-Anne ne se soit pas située dans la ZPD de son élève à ce moment-là, puisqu'il était incapable de l'imiter (objectif 2) même avec son aide (objectif 1). Par contre, son attitude sécurisante (ton de voix chaleureux, contacts physiques, etc.) (objectif 1) explique peut-être le fait que l'enfant ne se montre pas frustré et ne fait pas preuve d'agressivité devant l'échec (objectif 2). Donc, si son accompagnement cognitif n'a pas permis à Benoit de comprendre le concept ou la tâche, il reste que son accompagnement affectif l'a peut-être sécurisé sur le plan affectif.

En ce qui a trait à Luc, la situation se présente différemment. Dès le début, l'enseignante lui rappelle de découper la bande des pictogrammes pour que ce soit plus facile (AC-1) : *« regarde là, Luc, découpe ça ici en premier, sur la ligne ici. Découpe-le au complet ici, après tu vas pouvoir découper les petits morceaux »*. Luc fait la tâche aussitôt, mais à peine une minute plus tard, il ne semble pas certain de ce qu'il doit découper, car il interpelle l'enseignante en se dirigeant vers elle, ciseaux à la main. Nady-Anne revient au bureau de Luc et lui dit : *« ok, après*

c'est quoi le numéro deux? C'est lui? ». Elle pose une question sur la tâche à faire, accompagnée d'un geste qui indique le bon pictogramme. Ainsi, l'enseignante aide Luc à débiter son travail, tout comme elle l'a fait avec Benoit, en le questionnant (AC-4) et en lui montrant le premier pictogramme (AC-1). Par contre, durant cette activité qui s'est déroulée au mois d'octobre, Nady-Anne voulait laisser Luc travailler seul le plus possible, afin de voir ce qu'il était en mesure de faire en ce début d'année. Donc, elle ne s'est pas attardée à vérifier constamment si le travail était adéquat. Trois minutes plus tard, Luc est aux côtés de l'enseignante et lui tend l'image de la fleur. L'enseignante porte attention à Luc : *« où tu es rendu, toi? La fleur? Oh regarde! Le pépin, après la plante, après ça fait un arbre, le pommier, ici »*. Elle place les pictogrammes dans le bon ordre (AC-1) sur le bureau de Luc en verbalisant ses actions (AC-9) pendant que Luc regarde ce qu'elle fait. Lorsque Luc lui montre le pictogramme de la fleur, Nady-Anne l'encourage à continuer (AC-12) : *« oui. Après, la fleur. La fleur va ici. Continue »*.

Dans ce cas, compte tenu du fait que Nady-Anne se pose des questions à propos du développement cognitif de Luc, le fait de le laisser le plus autonome possible face à ses tâches revient à évaluer son niveau actuel (objectif 1). Elle semble avoir besoin d'une compréhension globale de l'enfant avant d'intervenir dans sa ZPD.

Les pratiques de l'enseignante envers Karl sont différentes de celles utilisées auprès de Luc et Benoit durant cette même tâche. En fait, elles concernent l'attitude de Karl face à la tâche. Dès le début de l'activité, Karl rassemble son matériel, s'assoit à sa place. Un autre élève vient lui parler. Karl se met à courir derrière l'ami en disant : *« hey toi! »*, sur un ton amusé et revient

se rassoir en courant pour commencer son découpage. Une fois à sa place, Karl émet des sons « *hou, hou* » et ricane.

Nous pensons qu'à ce moment Karl adopte son propre mode de fonctionnement; c'est-à-dire son propre programme. Spontanément, il s'engage dans une activité qui correspond à ses désirs et ses intérêts, soit s'amuser avec son bâton de colle, plutôt que de faire ce que veut l'enseignante (objectif 2). Nous nous demandons cependant s'il s'agit réellement d'un programme au sens vygotskien du terme, car nous n'avons pas accès à « la particularité de la pensée » de l'enfant à ce moment précis. A-t-il véritablement d'autres intérêts? Ou est-il tout simplement découragé par la tâche? Ou encore a-t-il besoin de l'attention de l'enseignante pour réussir à s'engager dans celle-ci?

À ce moment, l'enseignante, qui est un peu plus loin, lui demande : « *mon ami Karl, est-ce que tu te mets au travail?* ». En réponse au comportement de Karl, Nady-Anne intervient en lui posant une question directement en lien avec l'état de sa tâche (AC-13) tout en utilisant un mot affectueux (AA-4). Bien qu'il soit à sa place, Karl est distrait par l'élève assis à côté de lui et joue avec son bâton de colle. Pour une deuxième fois, l'enseignante interpelle Karl en nommant son nom (DA-3), en s'approchant de lui (DA-3) et en cherchant le contact visuel (DA-3). Elle questionne Karl sur la manière dont il veut travailler (AC-13) : « *est-ce que tu veux aller travailler tout seul sur la table?* ». L'enseignante poursuit son questionnement : « *est-ce que tu sais ce que tu dois faire si tu veux rester ici?* ». Karl fait signe que oui, et Nady-Anne enchaîne sur un ton neutre en formulant une consigne claire (DA-5) : « *tu dois faire ton travail et ne pas déranger ton copain* » (AC-13). Karl s'installe à sa place et poursuit son travail.

L'enseignante pose ces questions sans qu'il y ait un ton de reproche dans sa voix et lui propose un choix quant à sa méthode de travail (objectif 1). Sa question n'est pas centrée sur le comportement dérangeant de Karl, mais plutôt orientée sur la manière d'exécuter la tâche (objectif 1). De cette manière, Nady-Anne tente de faire en sorte que Karl accepte de s'engager dans l'activité (objectif 2). Cette intervention proactive vise à ramener l'élève à sa tâche plutôt qu'à gérer son comportement. En se mettant à la tâche, Karl indique qu'il accepte le programme de l'enseignante (objectif 2).

Après deux minutes, l'enseignante interpelle Karl en lui demandant si tout va bien. Celui-ci répond par un signe de tête franc. Elle s'intéresse à ce qu'il fait (AA-2) pendant qu'il est à la tâche. Karl ne sollicite pas particulièrement l'aide de l'enseignante pour exécuter le travail; il découpe ses pictogrammes et les place sur sa feuille. Toutefois, lorsque Nady-Anne s'approche de lui, il lui demande : « *c'est quoi, lui?* ». L'enseignante lui donne la réponse (AC-1) en pointant le pictogramme au tableau (DC-3) tout en ayant un geste affectueux (AA-1) (elle lui flatte la tête). Karl répond à ce moment en s'exclamant : « *aaaahhhh!* » et l'enseignante lui sourit en répétant son expression : « *aaaaahhh!* ». Il semble satisfait d'avoir obtenu une réponse et l'enseignante se met au diapason.

Pendant que Karl effectue adéquatement sa tâche (objectif 2), Nady-Anne lui accorde une attention positive (objectif 1) alors que son élève n'a pas précisément besoin d'elle : la proximité qu'elle établit ainsi avec lui pendant le travail individuel contribue à l'établissement d'une REE positive et à soutenir ainsi les apprentissages de ce dernier. De plus, la réaction de Karl lorsqu'il

répond « *aaaaahhh!* » nous permet de supposer qu'il accepte à ce moment de se soumettre au programme de l'enseignante et il lui signifie qu'il fait ce qu'elle demande (objectif 2).

Toutefois, après trois minutes de travail, Karl adopte certains comportements qui nécessitent une autre intervention de la part de Nady-Anne. Il joue avec ses ciseaux en les mettant, sur son ventre, sur sa gorge, dans ses cheveux et en les pointant vers son voisin. Au moment où Karl dit qu'il coupera ses cheveux, Nady-Anne le remarque et lui dit d'un ton ferme : « *ça, c'est pas une bonne idée Karl* » (DA-4). Néanmoins, elle poursuit rapidement son intervention en lui posant une question de compréhension en lien avec la tâche : « *qu'est-ce qui va après la fleur?* ». Ainsi, Nady-Anne le ramène en mettant l'accent sur la tâche. Karl ne répond pas, mais il prend la bonne image dans sa main et continue son travail. Ainsi, en arrêtant le comportement de Karl au moyen d'une question portant sur la tâche, Nady-Anne détourne son attention (AC-13). Elle s'agenouille (DA-3) en silence près de Karl et elle regarde ce qu'il fait comme travail (AA-2). Rien ne laisse transparaître un mécontentement dans son attitude, son regard ou ses propos. Elle regarde ce que Karl fait : il découpe un pictogramme et s'exclame : « *hou!* »; Nady-Anne lui dit de faire attention à ses doigts; Karl prend son bâton de colle en disant que ça colle et l'enseignante répond sur un ton compréhensif : « *c'est parce que tu as mis de la colle sur tes doigts* » (AA-1). Avant de quitter la table de Karl, elle lui donne une consigne claire (AC-11) : « *regarde bien, regarde. Découpe celui-là tout de suite, on va le placer après. Découpe ton arbre* » et elle le laisse continuer son travail. Malgré tout, dès que l'enseignante se retourne, Karl se remet à s'amuser avec son bâton de colle, il se lève et marche avec la colle dans sa main vers un ami. L'enseignante reprend son intervention, toujours sur un ton calme et en donnant une consigne claire : « *Karl, viens t'asseoir. Là, j'aime pas du tout qu'est-ce que je vois*

comme travail. Je veux que tu te calmes un petit peu, tu fais tes choses comme il faut ». À la suite de cette consigne claire, Karl colle son dernier pictogramme et s'empresse d'aller montrer son travail à l'enseignante en disant : *« je l'ai fait, Nady-Anne »*.

Un des défis majeurs à la période préscolaire est d'amener l'enfant progressivement à ce qu'il s'engage dans des activités qui sont caractéristiques d'un programme propre à l'enseignante. Dans l'extrait précédent, nous voyons que, par ses comportements, Karl est en phase avec ses propres désirs et intérêts (objectif 2). Nady-Anne n'intervient pas directement sur le comportement inadéquat de Karl, mais bien sur les résultats de son activité (*j'aime pas du tout qu'est-ce que je vois comme travail*) (objectif 1) de telle sorte que Karl se remet à la tâche, finit effectivement ce qu'il a à faire et va chercher l'approbation de l'enseignante (objectif 2). Même si cette pratique peut paraître être de l'ordre de la réprimande dans la mesure où elle constitue un rappel à l'ordre, il convient de souligner que le ton de l'enseignante reste neutre et qu'en fait ce rappel à l'ordre ne vise pas à blâmer l'enfant mais plutôt à l'amener à exécuter la tâche.

Nady-Anne demande alors à Karl de s'asseoir pour écrire son nom (AC-11). Pendant qu'il écrit, Karl dit : *« Nnnom; Nnnnady-Anne »* et l'enseignante répond aussitôt : *« oui, c'est comme dans mon nom, c'est un "n" »*. Bien que l'enseignante se soit un peu éloignée de Karl, il s'exclame : *« Nady-Anne! Je vais avoir six »*. Ici encore, l'enseignante porte attention à ses propos (AA-2) et répète ce que Karl vient de dire : *« oui, tu vas avoir six, oui »*. Toutefois, Karl n'a pas terminé d'écrire son nom et semble avoir de la difficulté avec les dernières lettres, car il mentionne qu'il n'est pas capable d'écrire le « r ». Nady-Anne lui conseille de prendre son modèle (DC-3). Elle poursuit l'écriture de son nom avec lui : d'abord elle lui indique où il est

rendu et elle pose sa main sur celle de Karl pour l'aider (AA-1; AC-5). Il termine ainsi sa tâche et remet sa feuille à l'enseignante.

Pendant cette interaction, l'enseignante crée un environnement sécurisant, car elle est calme, manifeste son intérêt à l'élève, est positive dans ses propos et lui offre sa présence (objectif 1). Toutefois, quand Karl se dissipe, elle exprime d'abord sa déception, dévoilant ainsi son sentiment avec transparence, pratique associée à une attitude empathique, concernant le travail de Karl et précise ensuite le comportement attendu (objectif 1). La consigne est claire et formulée de manière positive, c'est-à-dire que l'enseignante n'utilise pas des propos qui réprimandent l'élève (objectif 1). De plus, lorsqu'elle lui dit : « *tu fais tes choses comme il faut* », elle lui donne encore une chance de se reprendre et de réussir (objectif 1). Les pratiques de l'enseignante ont pu engendrer chez l'élève un sentiment de confiance et son engagement dans la tâche, puisque Karl termine sa tâche convenablement et associe au mot « nom » le « n » de Nady-Anne (objectif 2). Ce faisant, Karl lui manifeste un sentiment positif : le plaisir d'être accompagné par Nady-Anne? Le désir de se rapprocher d'elle? Le désir d'obtenir son approbation? Le fait qu'il se sent bien à ses côtés? En quelque sorte, il est lui aussi proactif dans l'établissement de la relation (objectif 2). Nous pouvons penser qu'une réciprocité commence à s'établir dans la relation entre l'enseignante et cet élève. Serait-il possible de penser que les comportements de Karl s'harmonisent de plus en plus avec le programme de l'enseignante? Que l'élève fait ce que veut l'enseignante pour lui faire plaisir? Que progressivement, l'écart entre les apprentissages de type spontané (propres à l'élève) et les apprentissages de type réactif (propres au milieu scolaire) diminue?

Pour résumer la description des pratiques durant l'activité de la pomme, nous présentons la figure 2 qui illustre les types de pratiques adoptées envers Luc, Benoit et Karl aux quatre temps de l'activité A. Nous remarquons un grand nombre de pratiques de nature cognitive et affective envers Luc au temps 2, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'il était l'« ami du jour ». Toutefois, durant l'activité d'enseignement-apprentissage, l'enseignante a interagi avec les trois élèves PCE, notamment au temps 4 avec Benoit et Karl. Ainsi, de la même façon qu'avec l'ensemble de la classe, Nady-Anne recourt davantage à des pratiques de nature cognitive (les couleurs bleues) qu'affective (les couleurs orangées) avec ses élèves, dans le cadre de cette activité réalisée en début d'année.

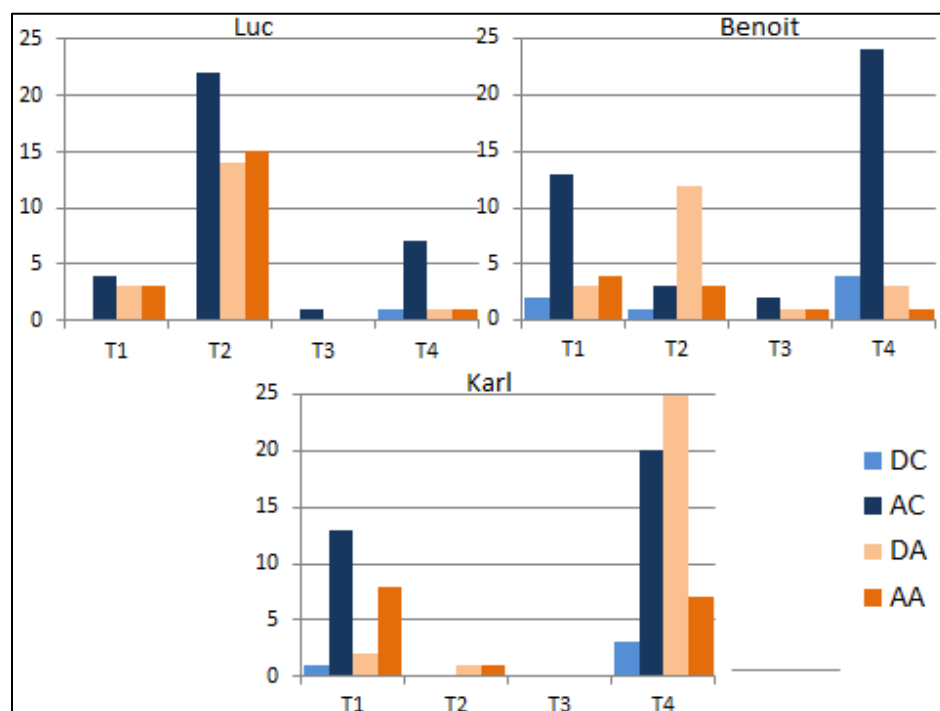


Figure 2. Activité A – Répartition des pratiques adoptées envers Luc, Benoit et Karl aux quatre temps

3.2 La synthèse des résultats pour l'activité de la pomme

D'une manière générale, l'analyse de cette première activité d'enseignement-apprentissage nous permet de répondre en partie à nos objectifs.

Pour nos deux premiers objectifs qui consistent à décrire la façon dont les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante s'inscrivent dans la ZPD des élèves ainsi que les comportements de nature affective et cognitive adoptés par les élèves PCE en réponse à ces pratiques, nous remarquons que, de façon générale, Nady-Anne recourt à des pratiques qui favorisent l'engagement des élèves dans la tâche et qui visent une forme d'imitation intellectuelle. Ce faisant, elle intervient auprès de ses trois élèves PCE en les accompagnant et en collaborant avec eux sur le plan interpsychique (objectif 1). En fait, elle part de ce qui leur est accessible, donc de ce qui relève de leur développement actuel, en leur posant des questions sur les différentes étapes de la croissance de la pomme (ce qui vient avant, ce qui vient après) et en leur fournissant des instruments psychologiques pour qu'ils s'y réfèrent, visant ainsi à les amener plus loin dans leurs apprentissages (objectif 1). Cet accompagnement aide les élèves PCE à exécuter la tâche et à reproduire l'ordre des pictogrammes (moins apparent chez Benoit). Par conséquent, cette capacité d'imitation chez Luc et Karl laisse croire qu'ils ont accédé à un début de compréhension et que par le fait même cette activité semble se situer dans leur ZPD (objectif 2).

Toutefois, les comportements de Karl laissent à penser qu'il n'a pas suffisamment développé d'autonomie sur le plan socioaffectif. Dans l'activité de la pomme, lorsqu'il est livré à lui-même, il a tendance à se désintéresser de la tâche et à se tourner vers des activités qui visent

ses désirs et ses intérêts. Nous pouvons le constater lorsqu'il court avec son bâton de colle ou s'amuse à se couper les cheveux avec sa paire de ciseaux (objectif 2) au lieu de réaliser la tâche demandée par l'enseignante. Dans ces moments, Nady-Anne intervient auprès de Karl sur le plan cognitif en lui demandant où il est rendu dans la tâche ou encore elle emploie des mots affectueux tout en lui offrant son aide (objectif 1). Ainsi, elle le détourne de ses comportements inadéquats et il poursuit la tâche (objectif 2). La fusion des dimensions affective et cognitive de la REE prend généralement cette forme chez Nady-Anne : elle intervient certes en orientant l'attention des élèves vers leur tâche, mais ses interventions sont systématiquement empreintes d'un affect positif (objectif 1), de telle sorte que les réactions de ces derniers sont positives dans le sens où ils poursuivent la tâche et ne présentent pas de comportements extériorisés (objectif 2).

Nous nous intéresserons maintenant aux pratiques de l'enseignante auprès des trois élèves PCE lors de l'activité de la mesure des poissons, qui s'est déroulée, rappelons-le, au mois de mai.

3.3 Activité B : La mesure des poissons

Nady-Anne procède de la même façon que lors de l'activité A pour accueillir les élèves et découvrir le message du jour. Toutefois, puisque les élèves exercent ces étapes de routine depuis le début de l'année, elle ne leur accorde pas le même soutien qu'au mois d'octobre, comme nous allons pouvoir le constater ci-dessous. Pour cette activité, réalisée au mois de mai, Nady-Anne a demandé à la surveillante (Simone), qui se trouve dans la classe à titre de remplaçante de l'éducatrice, de s'occuper de Luc et de Benoit afin qu'elle puisse faire son activité d'enseignement-apprentissage (T3 et T4) sans intervenir auprès d'eux. Ainsi, nous n'analyserons pas les pratiques de Nady-Anne envers Luc et Benoit pour les temps 3 et 4.

3.3.1 Temps 1 : L'accueil des élèves

Ce matin, les élèves écrivent leur prénom et leur nom individuellement à leur place, sur une feuille personnalisée où le nom de l'élève a été écrit une première fois par Nady-Anne. C'est depuis déjà quelques semaines qu'elle leur fait écrire leur nom sur une feuille standard de manière individuelle avec un crayon à mine, contrairement au début de l'année où ils l'écrivaient à l'aide d'un crayon-feutre (plus gros que le crayon à mine) et sur une grande feuille collective. Ainsi, les feuilles sur lesquelles ils écrivent leur nom sont cumulées et assemblées ensemble. Si l'élève a une difficulté, Nady-Anne réécrit le nom de l'élève pour lui fournir un modèle récent sur sa feuille.

Luc et Benoit réalisent la tâche de manière autonome, c'est-à-dire qu'ils ne sollicitent pas l'aide de l'enseignante pour écrire leur nom. Nady-Anne est quand même à proximité des deux élèves et les encourage. Elle propose, entre autres, à Luc un petit défi (DA-1) : « *avec ta plus belle écriture* » et elle félicite Benoit avec un ton de voix amusé tout en lui touchant la tête (AA-1; AC-10; AC-2) : « *t'es trop bon, on s'en va tout de suite en première année* ». Aussitôt, Luc dit qu'il veut aussi aller en première année et Nady-Anne rétorque sur un ton enjoué et en riant (AA-6) : « *ça va être tranquille dans la classe, ouf! Hein! Ça va être tranquille* ». Quant à Karl, il est à sa place et fait son travail. Une fois celui-ci terminé, Karl le montre à Nady-Anne, qui lui demande de reprendre son « r » tout en l'encourageant (AC-12) : « *oh! Regarde Karl, juste ton r ici, on dirait une grosse boule, regarde comment on fait un r ici. Les autres fois tu l'as bien fait* » (AC-2). À la demande de l'enseignante (AC-11), Karl retourne faire sa lettre comme il faut et la montre ensuite à Nady-Anne qui s'exclame : « *ah! Voilà!* ».

Le fait que l'élève écrive son nom toujours sur la même feuille permet à celui-ci de constater ses progrès. De plus, s'il a de la difficulté à l'écrire, il peut reproduire les écritures précédentes qu'il a lui-même exécutées ou encore reproduire l'écriture de Nady-Anne. Cette tâche se situe réellement dans la ZPD de l'élève puisqu'il est amené, chaque fois qu'il écrit son nom, à se dépasser et ainsi à faire de mieux en mieux. Lorsque l'enseignante qui, par son accompagnement (objectif 1), engage l'élève dans une tâche se situant dans sa ZPD, elle facilite le passage de ce qui est inaccessible pour lui à quelque chose maintenant d'accessible (objectif 1). Par conséquent, une tâche se situant dans la ZPD de l'élève contribue à diminuer l'écart entre le programme de l'enfant et celui de l'enseignante. Tout au long de l'année scolaire, l'enseignante a fourni un accompagnement sur le plan interpsychique (en groupe, sur la feuille collective) pour amener peu à peu les élèves à réaliser la tâche sur le plan intrapsychique (seuls, sur une feuille individuelle) et à assimiler l'écriture de leur nom, en visant à la fois le développement de leur autonomie et leur préparation au programme scolaire (objectif 1). Elle les prépare ainsi aux futures tâches qu'ils auront à réaliser en première année. Sur le plan affectif, la fierté de Nady-Anne quant aux progrès de ses élèves se fait sentir par sa bonne humeur et son humour. D'ailleurs, lors de l'entrevue, elle nous montre les travaux des élèves avec fierté et nous confie qu'ils ont évolué :

Est-ce que je peux te montrer quelque chose? Là, je leur montre qu'il faut qu'ils assoient leurs lettres et tout ça et Benoit, on lui a montré là. Alors voilà la première feuille. Moi je fais des modèles de temps en temps pour qu'il voie, tu vois, ici je l'avais fait, en pointillé pour qu'il puisse voir. Et là, on voit l'évolution quand même. Ça c'est lui, regarde (rires). C'est merveilleux vraiment, écoute! Il

n'était vraiment pas capable d'écrire son nom. Tu vois Karl, il était un petit peu capable, tu vois ça c'est la première page et là c'est aujourd'hui. On leur montre, tu sais "regarde comment tu faisais au début, il y a quelques semaines et là regarde maintenant comment t'es rendu bon. "

Le matin de l'activité de la mesure des poissons, Nady-Anne dit bonjour à chacun des élèves en leur présentant un carton sur lequel est indiqué un chiffre qu'ils doivent lire. Elle prend le temps de spécifier aux élèves le but de cette tâche (DC-4) : *« on dit bonjour avec les chiffres. C'est important de connaître les chiffres aussi pour aller en première année. C'est important son numéro de téléphone, mais les chiffres et les nombres sont importants aussi »*. Nady-Anne prend soin de faire varier les chiffres en fonction du niveau des élèves (DC-7), et ce, avec humour (AC-10). Par exemple, elle propose à Benoit un chiffre qu'il est capable de nommer; pour Luc, elle se reprend en changeant le carton afin d'être certaine de lui montrer un chiffre qu'il connaît : *« attends, tends, tends, on va lui donner une chance »*, et pour Karl, elle lui propose un petit défi (DC-7) : *« ça c'est trop facile. Bon, on va aller dans les vraies choses, on va parler des vraies affaires »*.

Cette simple activité de « bonjour » touche à la fois la dimension affective et cognitive. En choisissant délibérément de leur présenter un chiffre qu'ils connaissaient déjà, Nady-Anne vise ici à leur permettre de vivre un succès, et ce, devant leurs pairs (objectif 1). Elle connaît bien ses élèves, car elle a été en mesure de cibler leur niveau actuel pour que Luc, Benoit et Karl réussissent la tâche, tout en augmentant la difficulté pour ce dernier, tout en leur accordant une attention individualisée (dire bonjour) (objectif 1). En choisissant délibérément de cibler le

niveau actuel propre à chacun des trois élèves PCE, Nady-Anne vise à leur permettre de vivre un succès en présence de leurs pairs (objectif 1).

3.3.2 Temps 2 : Le message du jour

Avant de débiter la lecture du message, Nady-Anne demande aux élèves combien de mots ils pensent pouvoir identifier dans le message (DC-7). Chaque élève assis devant le tableau compte les mots en les pointant avec leur doigt dans les airs et, par la suite, l'enseignante écrit les chiffres entendus au tableau : « 13; ok, toi tu dis 13; 12; ok, 12; 15; tu dis 15 ». Pour vérifier le nombre exact, ils comptent ensemble tous les mots contenus dans le message et Nady-Anne encercle la bonne réponse. Certains élèves sont contents d'avoir trouvé la bonne réponse.

Nady-Anne et les élèves lisent (AC-14) à haute voix le message du jour qui indique l'objectif de l'activité, c'est-à-dire mesurer des poissons (DC-4). L'enseignante souligne les mots, encercle des syllabes et laisse les élèves trouver les mots. Par exemple, l'enseignante laisse terminer les phrases : « *mesurer des...* » et les élèves répondent : « *vélos* ». Ils éclatent de rire (AA-6). L'enseignante rit aussi, elle passe sa main sur la tête de l'élève (AA-1) et dit : « *ç'aurait pu, ç'aurait pu* ». L'enseignante poursuit la lecture du message : « *bon travv...* » et les élèves répondent : « *bon travè* ». À ce moment, elle leur demande : « *qu'est-ce que ça veut dire bon travè?* ». Les élèves rigolent et ne savent pas quoi dire. Elle leur explique que : « *quand on dit quelque chose et [qu'] on s'écoute et que ça n'a pas de sens, bien on dit ça se peut pas, hein?* ». Cette activité se réalise avec l'ensemble des élèves de la classe. Luc, Benoit et Karl participent à l'activité en comptant le nombre de mots.

Sur le plan affectif, Nady-Anne installe un climat de confiance dans ses interactions (proximité, intérêt pour les propos des élèves, explications, enthousiasme et humour) (objectif 1) entre elle et ses élèves, ce qui favorise leur participation à la tâche. Sur le plan cognitif, encore une fois, Nady-Anne crée un contexte d'apprentissage qui prépare les élèves à l'activité de mesure puisque ses routines quotidiennes nécessitent aujourd'hui de lire des chiffres et de compter (objectif 1). Le petit défi de comptage qu'elle leur propose les stimule, et ils prennent le risque de donner une réponse, ce qui semble les inciter à prendre également des risques en lecture par la suite, et ce même pour les élèves PCE (objectif 2).

3.3.3 Temps 3 : La présentation du concept scientifique et l'explication du travail

Pour cette étape, Nady-Anne présente le concept scientifique et explique le travail à faire à l'ensemble des élèves, aucune intervention spécifique ne concerne les trois élèves PCE. Rappelons ici que, pour cette étape, à la demande de Nady-Anne, la surveillante présente dans la classe (Simone; remplaçante de l'éducatrice) était assise aux côtés de Luc et Benoit. Pour sa part, Karl a semblé écouter tout en regardant les interactions qui avaient lieu au centre du cercle sur le tapis.

Pour débiter la présentation du concept de mesure, l'enseignante demande aux élèves de s'installer en cercle sur le tapis en leur lançant un petit défi (DA-1). En fait, elle cherche à s'assurer qu'ils sont prêts (DA-5) : « *je compte jusqu'à cinq. Un, deux, trois, quatre, cinq. Attention j'ouvrrre... mes... yeux. Est-ce que tout le monde est prêt?* ». Les élèves s'empressent de bien s'asseoir et Nady-Anne débute les explications. Elle pose des questions suggestives (AC-4) et des questions qui incitent les élèves à expliquer et à verbaliser leur démarche (DC-6).

En effet, sa toute première question porte sur la signification de mesure : « *mesurer, les abeilles, quand on mesure quelque chose [...] est-ce qu'y en a un qui peut m'expliquer qu'est-ce que ça veut dire? Personne ne peut m'expliquer? [...]. Mesurer, explique-moi qu'est-ce que ça veut dire* ». Un élève répond : « *ça veut dire c'est quoi la grandeur* ». L'enseignante poursuit en demandant aux élèves de nommer des choses qu'ils peuvent mesurer. Nady-Anne stimule le raisonnement des élèves en les invitant à s'exprimer sur les différentes choses possibles à mesurer (DC-6). La première réponse donnée par un élève : « [On peut mesurer] *des murs* », incite d'autres élèves à nommer des choses à mesurer et ils enchainent les réponses : « [On peut mesurer] *des tables, des bureaux, du bois, des chaises, une armoire, un lit* ». Nady-Anne complète ses explications et apporte des exemples en faisant des liens avec des situations connues par les enfants (DC-1) pour aider à leur compréhension (AC-16). Par exemple :

Ah, on peut mesurer la grandeur d'un mur quand on veut peindre [...] Oui on peut mesurer des bûches de bois, on pourrait faire ça si on veut en rentrer dans la maison et on veut savoir si ça va rentrer [...] Moi je mesure des chaises des fois [...] je veux savoir si elles vont être trop hautes ou trop petites pour toi.

Les élèves continuent de s'exprimer sur les choses qu'ils peuvent mesurer : « *un lit* » et Nady-Anne appuie leur réponse par des explications : « *bien oui, on veut savoir si ton lit est trop grand ou trop petit pour toi, on peut le mesurer* » et leur pose des questions, par exemple : « *qu'est-ce que moi j'ai mesuré ici dans la classe au début de l'année? T'as fait ça avec moi* ». Les élèves se souviennent que Nady-Anne les a mesurés :

Ah! Je vous ai mesurés vous. Vous vous souvenez, je t'avais demandé de te placer près de ma feuille blanche dans le coin des sciences et là je t'ai demandé de te coller le dos et je t'ai fait une petite ligne là. Bientôt, on va reprendre une autre mesure pour savoir si tu as grandi. L'autre fois, j'ai regardé avec quelques amis et on avait vu qu'il y avait des amis qui avaient grandi.

Dans la foulée de ses explications, elle partage aussi une situation personnelle (AC-15) pour aider la compréhension :

Disons que quand je voulais aller magasiner et que Jules et Justine (les enfants de Nady-Anne) ne venaient pas avec moi, je leur traçais le pied sur une feuille de papier [...] comme ça j'avais la grandeur. La dame pouvait mesurer le dessin que j'avais apporté et là elle pouvait me montrer les souliers qu'elle avait de la bonne grandeur.

Ces extraits montrent que, comme elle l'a fait pour introduire le concept de la croissance, Nady-Anne a recours à des méthodes d'enseignement plus complexes que de simplement donner la définition du mot mesure. En favorisant le développement de l'activité de la pensée de l'enfant (poser des questions, s'exprimer sur le concept de mesure, susciter le raisonnement) (objectif 1), Nady-Anne contribue d'abord à stimuler leur intérêt, puis favorise l'assimilation du concept scientifique. Tous les liens faits par Nady-Anne et les élèves, notamment mesurer les élèves sur le mur et tracer les pieds sur un papier pour connaître la mesure, permettent aux élèves de faire du sens et d'appréhender le concept de mesure. Ainsi, lorsque l'enfant se retrouvera dans des milieux autres que celui de sa classe, l'apprentissage du concept de mesure continuera d'être en

action dans sa pensée puisqu'il pourra faire des liens entre différentes situations de sa vie, les exemples et les explications fournis en classe.

Une fois que les élèves se sont exprimés sur les choses qu'il est possible de mesurer, l'enseignante poursuit la réflexion en disant : « *quand on mesure, nous les adultes, souvent on a un ruban à mesurer ou on a une règle avec des chiffres dessus, mais on peut mesurer aussi avec des [...] petits cubes* » (AC-16). C'est à ce moment que débute une série de questions et d'interactions afin d'amener les élèves à réfléchir sur la manière de mesurer les poissons avec des petits cubes :

N.-A. : *Alors si je veux le mesurer, est-ce qu'il y a un ami qui est bien assis sur ses fesses (DA-5), je vais mettre des petits cubes ici à côté. Qui pourrait venir mesurer, me montrer comment on pourrait faire pour mesurer le petit poisson, en fait, le dauphin?*

N.-A. : *Tiens Justin, tu es mon abeille (AA-4) du jour, c'est toi qui vas commencer, tu vas essayer ça.*

N.-A. : *Comment tu ferais pour mesurer le dauphin? Vas-y, je te laisse faire (DC-5) et on va regarder si c'est de la bonne façon.*

Justin se met à l'œuvre devant toute la classe, et l'enseignante insiste sur le fait qu'ils doivent regarder afin de vérifier si Justin mesure comme il faut. Une fois que l'élève a terminé, l'enseignante enchaîne avec d'autres questions en mentionnant qu'il y a un petit problème :

N.-A. : *Alors notre ami Justin a mis des cubes pour mesurer le dauphin.*

N.-A. : *Là, il y a un petit problème. Est-ce qu'il y a un ami qui voit le problème?*

Élève : *Il en manque un à côté de la bouche.*

N.-A. : *Ok, toi t'en ajouterais un à côté de la bouche ici, c'est ça? Ok.*

N.-A. : *Est-ce qu'il y a un ami qui voit autre chose comme problème?*

Élève : *Manque un ici.*

N.-A. : *Ok t'en mettrais un ici à côté de la queue, parfait.*

N.-A. : *Est-ce que tu remarques que les cubes... Je vais juste enlever le dauphin pour te montrer ok, comme ça.*

N.-A. : *Est-ce que tu remarques quelques choses avec les cubes?*

N.-A. : *On lève la main si on a une idée, parce que vous avez des bonnes idées, mais il faut que vous me les donniez en levant la main.*

Élève : *Faut les attacher.*

N.-A. : *Ah! Faut les attacher (AC-10). C'est une bonne idée parce que ces petits cubes-là, on peut les attacher, il y a des petits trous et on peut les attacher.*

Avant de questionner les élèves, Nady-Anne verbalise ce que l'élève a fait (AC-17) et affirme qu'il y a un autre problème. Une fois les petits cubes attachés, d'autres questions s'imposent pour vérifier si la mesure est bonne :

N.-A. : *Et regarde bien ce qui arrive avec les petits cubes quand je les attache ensemble. Qu'est-ce que ça fait? Regarde comment ils sont placés, Marie.*

N.-A. : *Mais regarde tantôt comment ils étaient placés, les blocs, ils faisaient comme des vagues et là, regarde comment ils sont placés.*

Marie : *En ligne droite.*

N.-A. : *Ils sont en ligne droite, Marie, t'as raison.*

N.-A. : *Et regarde quand on les met en ligne droite, est-ce qu'on arrive jusqu'au bout du dauphin?*

Plusieurs élèves : *Noonn!*

N.-A. : *Qu'est-ce qu'il faudrait faire, Will?*

Will : *On ajoute un.*

N.-A. : *On en ajoute un. Ok comme ça. Regarde bien maintenant ce que ça fait, est-ce que tu penses qu'on peut en ajouter un autre?*

Autre élève : *oui.*

N.-A. : *On pourrait en ajouter un autre. Est-ce qu'on pense que, là, c'est pas mal pareil? Regarde bien ce que je vais faire pour vérifier. Je mets un doigt, mon index à la queue du poisson et je mets mon autre index à la bouche du poisson.*

L'interaction entre l'enseignante et les élèves montre encore une fois la manière dont Nady-Anne exerce la médiation instrumentale (objectif 1) pour se situer dans la ZPD des élèves. Elle désire connaître le niveau actuel des élèves en leur demandant de lui montrer comment ils pourraient mesurer les poissons. Avec son aide, les élèves sont amenés à résoudre, sur le plan interpsychique, le problème proposé en élaborant différentes stratégies. Bien que ce soit seulement un élève qui fasse la démarche, Nady-Anne les invite à regarder ce que fait ce dernier et à s'exprimer sur la démarche (objectif 1). Ainsi, les élèves entendent différentes stratégies et explications formulées par les autres (objectif 1). Lors de la démarche, puisque l'élève ne réussit pas à assembler les petits cubes de manière adéquate, Nady-Anne attire l'attention de la classe

sur cette difficulté. Ainsi, avec son aide, les élèves deviennent en mesure de donner des réponses plus précises et exactes. Si les pratiques de Nady-Anne visent une fois de plus le développement cognitif des élèves, elle effectue cet enseignement avec un affect positif (proximité lors de la tâche, manifestation de son intérêt pour les propos des élèves et utilisation de petits mots affectueux « mon abeille ») (objectif 1).

Nady-Anne refait cette démarche une deuxième fois en prenant un autre poisson et en demandant à un autre élève de venir le mesurer. Elle verbalise la démarche de l'élève (AC-17) et prend le temps, encore une fois, de dire aux élèves de regarder ce qu'il fait (AC-11). Cette étape se termine en comparant la mesure entre le premier et le deuxième poisson tout en comptant ensemble (AC-14) le nombre de petits cubes.

Lors de cette deuxième démonstration, l'élève a été en mesure de placer le bon nombre de petits cubes d'un bout à l'autre du poisson tout en les attachant ensemble. Sans réellement savoir si l'élève a assimilé le concept de mesure, nous pouvons avancer l'idée qu'il a suffisamment compris puisqu'il a été en mesure d'imiter la démarche qui lui a permis d'obtenir la solution. Ainsi, un début de compréhension du concept ou de la tâche émerge.

Ensuite, Nady-Anne explique le travail que les élèves doivent faire de manière autonome. Pour ce faire, elle modélise la démarche (AC-8) :

Tu vois, on a fait une ligne noire en dessous; alors, ce que je vais faire, je vais placer mes petits cubes en dessous de la ligne noire, ou au-dessus, c'est comme tu veux. Et là, je regarde combien il mesure. Deux. Quand j'ai trouvé le chiffre, je

vais prendre un crayon à mine. Alors j'en ai deux. Deux petits cubes, c'est la même longueur que la ligne noire qui est en dessous du poisson. Ici, dans le rectangle qui est dessous, je vais écrire un beau deux. Après quand tu vas avoir fini de tout mesurer les poissons, si t'as le goût de les colorier, tu pourras. Si t'as le goût, c'est toi qui décides.

Durant cette modélisation, elle offre le choix aux élèves sur deux éléments (objectif 1) : la possibilité de mettre les petits cubes sur ou sous la ligne et la possibilité de colorier les poissons. Offrir des choix aux élèves est susceptible de leur permettre de s'engager dans le processus de réalisation de la tâche. Pour terminer, lors de cette interaction du concept de mesure, Nady-Anne favorise le développement cognitif de ses élèves de manière différente comparativement à la présentation du concept de croissance. Elle utilise deux instruments psychologiques pour cette tâche : une série d'unités que les élèves peuvent manipuler (les petits cubes) et le chiffre (ou nombre) correspondant qu'ils doivent écrire. Durant la manipulation, elle laisse les élèves expérimenter, elle stimule leur raisonnement en invitant les élèves à s'exprimer sur leurs choix ou solutions, à les discuter et à les justifier, en leur proposant des défis cognitifs (objectif 1). Enfin, notons que ses pratiques de nature cognitive sont axées sur la verbalisation de la démarche de l'élève (objectif 1).

3.3.4 Temps 4 : Le réinvestissement

Comme annoncé au début de notre section 3.3, Luc et Benoit ont été accompagnés par la surveillante de la classe. Par conséquent, nous présenterons l'étape du réinvestissement, moment où les élèves font le travail à leur place, seulement en lien avec Karl.

Une fois les explications terminées, l'enseignante distribue les feuilles d'exercices et les petits cubes en nommant chaque élève. Lorsqu'elle nomme Karl pour lui donner son matériel, il répond : « *merci, madame Nady-Anne* ». L'enseignante rétorque aussitôt « *ah! Ça m'fait plaisir, mon beau Karl!* ». Après que Karl a reçu son matériel, d'autres élèves disent des « mercis », des « je t'aime » et d'autres font même un câlin à l'enseignante lorsqu'ils reçoivent leur matériel. Les élèves s'installent à leur place et débudent le travail.

L'expression de l'affect positif de Nady-Anne à l'égard de Karl semble provoquer une vague de paroles et de gestes affectueux de la part des autres élèves, qui amorcent donc leur travail dans une atmosphère positive et un climat harmonieux. Nous pouvons penser que cet affect positif va rehausser la motivation des élèves, ce qui va probablement les aider dans la réalisation leur tâche. Par ailleurs, il se trouve que c'est Karl qui a amorcé cette vague d'affection et qu'en quelque sorte il sert de modèle aux autres dans ce cas précis, ce qui suggère qu'il est bien intégré dans la classe.

Durant l'exécution du travail, l'enseignante est sollicitée par les élèves, soit parce qu'ils ont besoin d'aide pour écrire leur chiffre, soit parce qu'ils n'ont pas assez de petits cubes pour mesurer. Une fois installé, Karl dit à haute voix : « *ça fait sept, moi je suis capable de faire le sept* ». L'enseignante s'approche et demande si ça va bien. Karl répond par un « *oui* » ferme, et Nady-Anne l'encourage en lui disant « *super!* » Elle regarde son travail et l'encourage à nouveau : « *parfait!* » (AC-12). Karl fait son travail et écrit les chiffres correctement. D'autres élèves ont du mal à écrire leurs chiffres. Nady-Anne précise qu'il est possible d'utiliser la bande numérique (DC-3) : « *les amis, si on ne sait pas comment faire nos chiffres, tu peux aller voir sur*

la bande numérique pour bien le faire du bon côté ». Ainsi, sans l'imposer, elle propose un modèle aux élèves pour les soutenir dans leur tâche et montre à certains d'entre eux comment s'en servir : *« tu regarderas bien comment on fait le cinq Simon, regarde, je vais te montrer »*. Elle pointe le cinq sur la bande devant lui : *« je vais la placer ici pour que tu voies bien. Regarde la boule. La boule en bas, c'est le « c » de l'autre côté. Je vais l'effacer, je vais t'aider »*. Dans la même lignée, Karl fait face à un problème, il n'a plus de petits cubes. Il interpelle Nady-Anne, qui lui explique la manière dont il doit procéder (AC-1; AC-4) pour en récupérer :

Tu peux reprendre les autres, parce que si tu as écrit le chiffre, tu peux enlever les petits cubes. Regarde, celui-là, tu l'as écrit. Tu n'en as plus besoin de lui non plus. Lui, tu l'as aussi mesuré alors là maintenant tu peux reprendre ceux-là. Tu comprends?

Karl semble comprendre puisqu'il s'exécute aussitôt (objectif 2). Sur le plan cognitif, Karl vit un conflit entre les deux tâches à exécuter : la manipulation et le dénombrement. Il n'a probablement pas compris la transition entre les deux tâches. L'accompagnement de Nady-Anne lui a permis de procéder à une forme d'imitation intellectuelle et donc d'exécuter la tâche (objectif 2). Toutefois, rendu au mois de mai, Nady-Anne amène de plus en plus les élèves vers des tâches de première année en leur offrant un accompagnement, de telle sorte que l'on peut penser qu'elle vise leur niveau de développement potentiel et, qu'à ce titre, elle intervient dans leur ZPD (objectif 1). En effet, en mettant à leur disposition un instrument psychologique, ici la bande numérique, Nady-Anne accompagne ses élèves sur le plan interpsychique dans le but de favoriser l'assimilation de l'écriture du nombre sur le plan intrapsychique (objectif 1). Plus

encore, elle favorise l'appropriation par ses élèves de l'utilisation d'un instrument psychologique, ce qui devrait contribuer au développement de leur autonomie. Or, le fait que Karl s'exclame « *moi, je suis capable de faire le sept!* » nous semble lié à une certaine prise de conscience de sa capacité de maîtriser un comportement, soit celui d'écrire le chiffre sept (objectif 2), ce qui lui procure d'ailleurs une fierté et un plaisir évidents. Ici encore, nous observons une fusion des dimensions affective et cognitive du processus de développement-apprentissage de Karl. Par ailleurs, en communiquant à Nady-Anne qu'il sait écrire le chiffre sept, il est possible qu'il désire partager avec elle sa satisfaction, tout comme il l'avait fait au mois d'octobre lorsqu'il reconnaissait le « n » dans son nom (objectif 2).

Nady-Anne semble fière du travail de ses élèves et leur communique ce sentiment avec humour et plaisir : « *savez-vous quoi les abeilles? Ce que vous êtes en train de faire là, c'est du travail de première année. Je pense que cet après-midi je vous envoie tous dans la classe des poissons et des grenouilles* ». Par la réaction des élèves, dont celle de Karl, ils semblent surpris et contents et ils répondent par des « *oh! ooouuuuh!* ».

Vers la fin de l'activité, alors que quelques élèves ont terminé leur travail, Karl a de la difficulté à écrire le chiffre cinq :

Karl : *Moi, suis pas capable de faire le cinq.*

N.-A. : *T'es pas capable de faire le cinq. Est-ce que tu aimerais que j'aille t'aider?*

Karl : *Oui ma belle Nady-Anne d'amourrr.*

N.-A. : *Ma belle Nady-Anne d'amourrrr! Ok, prend ton crayon. Ok, regarde bien, on fait une ligne droite, on descend bien droit et là on fait un « c » à l'envers. Voilà! Ça marche?* L'enseignante met sa main sur celle de Karl pour l'aider à écrire son chiffre (AC-5).

Karl : *Cinq. J'ai fini.*

Devant cette difficulté, Nady-Anne apporte une aide supplémentaire à Karl puisqu'il n'est pas capable d'écrire le chiffre même avec l'aide de la bande numérique. Ainsi, elle l'accompagne en faisant la tâche avec lui. Sur le plan de l'affect, nous pouvons penser que les comportements de Karl (demande d'aide et propos affectueux) (objectif 2) envers l'enseignante montrent une fois de plus sa proactivité dans la création du lien avec celle-ci et son désir de lui plaire.

Karl termine son travail et va chercher sa collation. Tout comme pour écrire son chiffre, il demande de l'aide à l'enseignante pour couper sa pomme : *«peux-tu couper ma pomme, Nady-Anne d'amourrrr?! »* et l'enseignante lui répond aussi de la même façon : *« oui je vais aller couper ta pomme mon beau Karl d'amoouurrrr! »*. L'échange continue, et Nady-Anne précise à Karl que ce n'est pas une pomme, mais une poire : *«poire, pomme, ça commence par quelle lettre? Poire, Pomme. Poire, Pomme, pomm pom, c'est quelle lettre? »* et Karl répond : *« ppppp »*.

Sur le plan cognitif, bien que l'enseignante exécute avec Karl une tâche qui n'est pas scolaire, elle prend le temps de distinguer la poire de la pomme en évoquant le concept de poire (objectif 1), qui semble inconnu de Karl. L'on assiste ici à un mouvement qui part de l'extérieur, sur le plan interpsychique, mais ici il nous est impossible de supposer qu'il ait atteint l'intérieur,

soit le plan intrapsychique, parce que l'échange se poursuit très rapidement avec l'introduction d'une deuxième idée. En effet, Nady-Anne établit un lien entre les mots « pomme » et « poire » et Karl devine qu'ils commencent tous deux par la lettre « p » (objectif 2). Ce faisant, elle s'assure de la compréhension de Karl en l'aidant (objectif 1). À quelques reprises, pendant les deux activités, Karl initie l'interaction (objectif 2). Nous pouvons penser que le fait de vouloir entrer en relation n'émane pas seulement de l'enseignante, mais aussi de l'élève lui-même.

Pour résumer la description des pratiques envers Luc, Benoit et Karl, nous présentons, à la page suivante, la figure 3 qui illustre les pratiques enseignantes à travers les quatre temps de l'activité B. Toutefois, comme mentionné précédemment, puisque la surveillante était chargée d'accompagner Luc et Benoit durant cette activité, nous avons tenu compte seulement du temps 1 pour Luc et Benoit.

Tout au long de l'activité de la mesure des poissons, les élèves n'ont pas manifesté de difficulté sur le plan comportemental, et les pratiques de Nady-Anne étaient axées sur la tâche. Au temps 1, les pratiques de nature cognitive sont en plus grand nombre que celles de nature affective et ce, concernant les trois élèves. Ce moment de la journée où les élèves et l'enseignante se disent bonjour a été jumelé à une tâche sur le plan cognitif (nommer un chiffre). Avec Karl, outre le fait qu'il a vécu une difficulté avec l'écriture du chiffre cinq et la disposition de ses petits cubes, au temps 4, nous n'avons pas identifié de difficulté que ce soit sur le plan comportemental ou sur le plan de la compréhension de la mesure. Nous avons identifié pratiquement le même nombre de pratiques quant au soutien des apprentissages (couleur bleu foncé) que de pratiques manifestant la sensibilité de l'enseignante (couleur orange foncé).

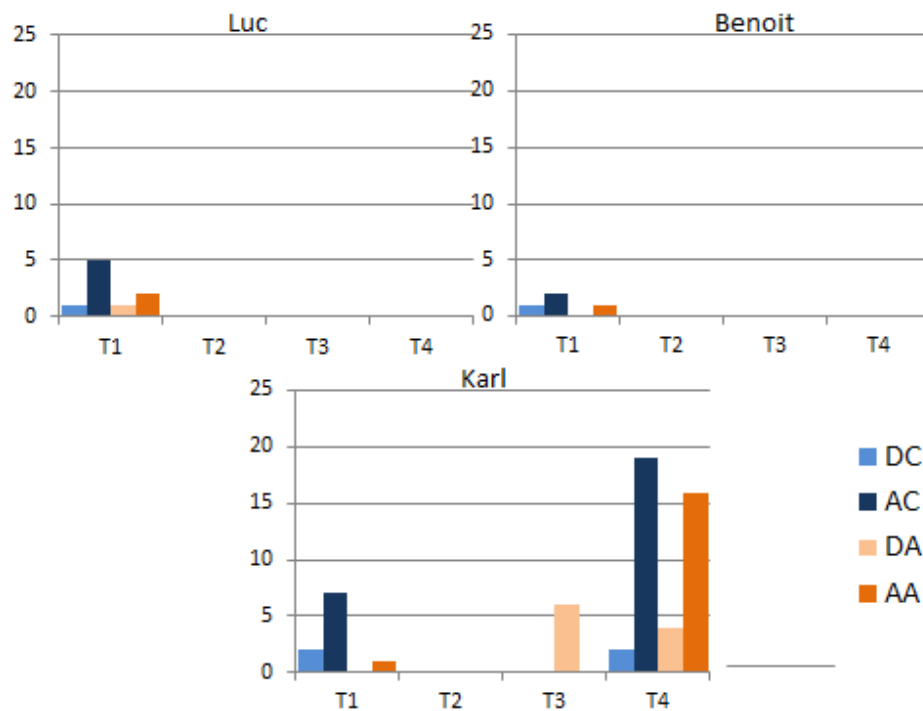


Figure 3. Activité B – Répartition des pratiques adoptées envers Luc, Benoit et Karl aux quatre temps

3.4 La synthèse des résultats pour l'activité des poissons

En ce qui concerne nos deux premiers objectifs : décrire la façon dont les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante s'inscrivent dans la ZPD des élèves et décrire les comportements de nature affective et cognitive adoptés par les élèves PCE en réponse à ces pratiques, nous constatons, pour cette deuxième activité, que les pratiques de Nady-Anne se situent dans la ZPD des élèves, car, encore une fois, elles les engagent dans une forme d'imitation intellectuelle, tout comme celle de l'activité de la pomme. Toutefois, cette imitation se présente différemment.

Elle laisse d'abord un élève expérimenter sa propre démarche. Ensuite, par son accompagnement, elle complète la manipulation en posant des questions et en indiquant la bonne démarche (objectif 1). Nous pouvons donc observer un début de compréhension au moment où l'élève reproduit la même manipulation (objectif 2). Sur le plan interpsychique, les interventions de l'enseignante sont axées sur la démarche de la tâche plutôt que sur la réponse finale (objectif 1), qui est en fait le nombre de petits cubes nécessaires pour correspondre à la mesure du poisson. En cette fin d'année scolaire, nous pouvons remarquer que les exigences cognitives pour cette tâche sont plus élevées que celles de l'activité de la pomme. Les élèves doivent expérimenter, proposer des démarches et rechercher des solutions (objectif 2). Par conséquent, cette tâche se situe bien dans la ZPD des élèves puisqu'ils font face à certaines difficultés qu'ils résolvent en groupe, sur le plan interpsychique, ce qui laisse sous-entendre (ou espérer) que l'enseignante amène les élèves vers leur niveau de développement potentiel, voire vers une appropriation de la démarche sur le plan intrapsychique. Il apparaît en outre qu'elle les familiarise avec son propre programme (soit, en fait, celui de l'école). Ici, l'imitation ne consiste donc pas seulement à reproduire un ordre donné, mais plutôt à reproduire une bonne démarche. L'élève arrivera à la réponse seulement si sa manipulation a bien été reproduite. Dans cette activité, nous pouvons supposer que les élèves sont de plus en plus en harmonie avec le programme de l'enseignante. Nous pensons que Nady-Anne a réussi progressivement à préparer ses élèves pour le programme de l'âge scolaire.

Pour conclure ce chapitre consacré aux résultats, nous viserons l'atteinte de notre troisième objectif en décrivant l'évolution des comportements des trois élèves PCE entre le début

et la fin de l'année scolaire en nous appuyant sur l'évaluation des comportements des élèves PCE qu'a faite l'enseignante à l'aide du PSA-A ainsi que sur son discours.

3.5 L'évolution des comportements des trois élèves PCE entre le début et la fin de l'année scolaire

Dans la présente section, nous avons relevé les données recueillies par l'enseignante à l'aide du questionnaire PSA-A que nous lui avons remis à la fin de l'année scolaire et nous avons relevé les informations incluses dans le verbatim d'entrevue post-observation concernant le comportement des élèves PCE ainsi que la relation entre l'enseignante et ces élèves. Par conséquent, il s'agit encore une fois de données factuelles qui ne se prêtent pas à une analyse de contenu. Nous avons inséré, à l'occasion, des extraits du discours de Nady-Anne directement à l'intérieur de notre texte, afin de rendre compte de sa pensée le plus fidèlement possible.

3.5.1 Les changements observés chez Luc

Selon les évaluations de l'enseignante des comportements des élèves PCE, à l'aide du PSA-A, Luc est l'élève qui présente le moins de différence sur le plan comportemental entre le début et la fin de l'année scolaire comparativement à Benoît et à Karl. À la fin de l'année, vers le mois de mai, Luc est passé d'un score de 2,2 / 5,8 à un score de 2,0 / 5,8 pour l'échelle de la Compétence sociale (voir le tableau 16 à la page suivante).

Tableau 16. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Luc (début / fin d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017	Mai 2018
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	4	4
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	1
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	2	1
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	1	1
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	2	1
Partage ses jouets avec les autres enfants.	4	3
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X	X
Travaille facilement dans un groupe.	1	1
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	3	3
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	2	3

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

En fait, trois énoncés ont été évalués à la baisse par l'enseignante, un évalué à la hausse et les cinq autres sont demeurés identiques, c'est-à-dire que les comportements décrits par ces énoncés sont encore présents à l'occasion, souvent ou toujours. Ces résultats indiquent que Luc se situe au 1^{er} rang centile. Si au début de l'année, Luc pouvait tenir compte de ses pairs, quoique rarement, à la fin de l'année, cette aptitude a disparu de son répertoire comportemental. De plus, l'enseignante indique qu'il partage moins souvent les jouets qu'au début de l'année. Toutefois, nous constatons qu'il accepte maintenant de faire des compromis à l'occasion.

Les résultats aux énoncés de l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité montre, à la fin de l'année scolaire, que Luc est passé d'un score de 4,1 / 4,7 à un score de 3,9 / 4,7. Ce résultat indique qu'il se situe au 96^e rang centile, et est donc encore considéré, sur l'échelle du PSA-A, comme en grande difficulté comportementale. En fait, trois des dix comportements identifiés

dans le PSA-A ont diminué, un a augmenté et cinq comportements sont restés identiques (voir le tableau 17).

Tableau 17. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Luc (début / fin d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017	Mai 2018
Facilement contrarié, frustré.	5	4
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	3	4
Irritable. S'emporte facilement.	5	5
Crie, lève le ton rapidement.	6	6
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	1
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3	3
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	5	5
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	3	2
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	5	5
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	5	4

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

L'enseignante indique, toutefois, qu'il lui tient moins tête et qu'il la défie un peu moins, bien qu'il le fasse encore de façon régulière. Enfin, l'enseignante mentionne qu'il se montre plus facilement mécontent qu'au début de l'année lorsqu'il est interrompu dans ses activités.

D'après son discours, l'enseignante estime qu'elle a une bonne relation avec Luc et qu'elle a su la développer tout au long de l'année :

Je te dirais que c'est sûr que j'ai développé un lien avec lui. Au début il répondait moins rapidement à mes demandes, maintenant [...] quand je lui demande quelque chose, il sait que je vais tenir la demande jusqu'à tant qu'il la fasse.

Bien qu'un lien se soit développé, les comportements de Luc sont particuliers. À la fin de l'année, les spécialistes ont posé un diagnostic de déficience moyenne, et Nady-Anne considère que ses comportements dérangeants ne se sont pas améliorés et même qu'il semble avoir régressé sur ce plan. Des comportements qui n'étaient pas présents en début d'année sont apparus à la fin :

Il y a vraiment des choses qui sont apparues. [...] Le petit rire naïf. Il ne faisait pas ça au début de l'année et là, il fait ça souvent, souvent; alors quand on lui parle, il plisse les yeux et il te regarde en voulant dire " je ne comprends pas ".

Néanmoins, l'enseignante affirme qu'« *il rentre moins dans la bulle des autres, avant il était très intrusif* ». Elle mentionne le fait qu'elle a eu beaucoup d'aide de l'éducatrice spécialisée pour intervenir auprès de Luc et l'aider à améliorer ses habiletés sociales tout au long de l'année, jusqu'au mois de mars. Par contre, par la suite l'éducatrice n'a pas été remplacée et c'est une surveillante du diner qui s'occupait de Luc lorsque Nady-Anne avait besoin de soutien : « *elle nous aide beaucoup, elle est très aidante et les enfants ont un lien avec. Il reste qu'elle n'a pas fait d'intervention ou de scénarios sociaux pour aider Luc à apprendre certaines choses* ».

Ces changements de comportements chez Luc peuvent s'expliquer de différentes manières. Le fait qu'il sache maintenant qu'il a un diagnostic de déficience moyenne et qu'il ira dans une autre école peut avoir provoqué des changements de comportements chez Luc : « *il est allé visiter sa nouvelle école, parce qu'il s'en va en classe DIM, j'ai l'impression qu'il régresse* ». Toutefois, Luc a développé un lien avec la surveillante, notamment en raison du temps qu'ils ont passé ensemble. À la fin de l'année, Luc pouvait passer l'avant-midi aux côtés

de la surveillante qui lui apportait confort et sécurité. Sur le plan de l'affect, cette présence peut avoir contribué à diminuer certains de ses comportements agressifs. En outre, Nady-Anne souligne que Luc a évolué sur le plan de ses apprentissages : *« il a évolué [...] au niveau de ce qu'il a appris, parce que c'est un enfant qui, malgré sa déficience, est capable d'apprendre quand même, donc il a une mémoire, il retient des choses »*.

En somme, même si les résultats des deux échelles du PSA-A indiquent une minime baisse de 0,2 c'est selon le discours de l'enseignante qu'il nous est possible d'obtenir une compréhension plus fine des comportements de Luc. En effet, Nady-Anne souligne l'amélioration qu'il a fait quant aux apprentissages qu'il a réalisés durant l'année, le développement d'une REE plus positive ainsi que le changement dans ses interactions avec les autres enfants en respectant mieux leur espace physique. Par conséquent, il y a lieu de s'interroger sur l'utilisation de ce type d'instrument pour évaluer les caractéristiques individuelles d'un enfant, alors qu'habituellement il est utilisé pour recueillir des données dans le cadre de projets de recherche quantitatifs.

3.5.2 *Les changements observés chez Benoit*

Vers la fin de l'année scolaire, le score moyen de Benoit passe de 2,2 / 5,8 à 2,1 / 5,8 sur l'échelle de la Compétence sociale (voir le tableau 18 à la page suivante), ce qui signifie qu'il se situe toujours au 1^{er} rang centile. En fait, sur les neuf comportements observés dans l'échelle de la Compétence sociale, trois ont diminué, deux ont augmenté et les quatre autres sont restés identiques.

Tableau 18. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Benoit (début / fin d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017	Mai 2018
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	3	5
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	1
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	1	1
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	1
Partage ses jouets avec les autres enfants.	3	3
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X	3
Travaille facilement dans un groupe.	2	1
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	4	2
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	4	2

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

L'enseignante indique qu'il semble faire attention, à l'occasion, aux enfants plus jeunes ou plus faibles et qu'il tient compte de l'autre et de son point de vue, ce qui constitue une légère différence, puisqu'il ne le faisait jamais au début de l'année. Par contre, Benoit travaille moins facilement en groupe, aide moins à accomplir des tâches régulières en classe et accepte moins de faire des compromis qu'au début de l'année. Malgré cela, Nady-Anne mentionne qu'il semble exprimer plus de plaisir à accomplir des choses à la fin de l'année scolaire.

Parmi les trois élèves PCE, Benoit est celui pour lequel l'évaluation du PSA-A montre une plus grande diminution de ses comportements agressifs-irritables. À la fin de l'année scolaire, l'évaluation de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité pour Benoit montre un score de 2,6 / 4,7 comparativement au score de 4,1 / 4,7 en début d'année (voir le tableau 19 à la page suivante). Ce résultat montre que Benoit passe du 90^e au 70^e rang

centile et, de ce fait, devient un élève en difficulté plutôt qu'en grande difficulté, comme c'était le cas en début d'année, selon les normes établies pour le PSA-A. En effet, sur les dix énoncés comportementaux, il est indiqué que neuf de ceux-ci ont diminué et qu'un seul comportement a augmenté. En effet, l'enseignante mentionne qu'il est maintenant rare que Benoit agresse ses pairs, qu'il la défie et qu'il crie en classe. Qui plus est, comparativement au début de l'année, Nady-Anne note que Benoit ne la frappe plus lorsqu'il est en colère contre elle.

Tableau 19. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Benoit (début / fin d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017	Mai 2018
Facilement contrarié, frustré.	5	3
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	4	5
Irritable. S'empporte facilement.	4	3
Crie, lève le ton rapidement.	4	2
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	3	1
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3	2
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	5	4
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	3	1
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	5	3
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	5	2

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien à signaler ou absence d'éléments

L'enseignante affirme clairement que les comportements de Benoit ne sont plus les mêmes qu'au début de l'année et que sa relation a beaucoup évolué. En effet, selon les propos de Nady-Anne, cet élève se battait beaucoup durant les récréations et lors des jeux en classe : *« je me souviens, il était très opposant, quand je lui demandais quelque chose, souvent c'était non, il ne voulait pas, il me répondait, maintenant c'est très rare qu'il s'oppose, il est beaucoup plus*

docile [...], plus doux, plus calme ». Nady-Anne explique que le fait qu'il habite seulement avec son père a contribué à ces changements de comportements à l'école. L'enseignante nous confie que la relation avec sa mère était conflictuelle et empreinte d'agressivité au début de l'année. Il se pourrait aussi que le fait qu'une surveillante ait accompagné Benoit à certains moments de la journée lui ait procuré une certaine sécurité affective. Par ailleurs, comme Nady-Anne le mentionne, cette personne a souvent collaboré avec l'enfant dans la réalisation de ses tâches scolaires, ce qui peut avoir contribué à renforcer son estime de soi :

Elle l'a pris un peu sous son aile aussi, il l'aime beaucoup, donc il lui demande de l'aider dans les différentes tâches et, elle, elle renforce positivement, donc ça c'est très, très, bon parce qu'il avait une estime de lui-même très basse, donc, ça, ça a vraiment aidé.

Benoit demeure tout de même fragile, dans le sens où sa capacité d'écoute en grand groupe est difficile et peu constante. Il fait encore beaucoup de bruits avec sa bouche et regarde partout. Nady-Anne précise que Benoit a besoin de sentir qu'il y a quelqu'un près de lui et qu'il est plus calme dans ces moments : « *si Simone (la surveillante) n'est pas là et qu'elle n'est pas à côté de lui pour le toucher physiquement, c'est sûr que ça reste encore difficile* ».

En somme, au même titre que pour Luc, Nady-Anne explique que le départ de l'éducatrice au mois de mars pourrait avoir provoqué certains changements quant au développement de sa compétence sociale puisque les interventions ont cessé par la suite. Le fait que Benoit ait souvent été en compagnie de la surveillante et de Luc lors des activités en groupe et qu'ils aient travaillé tous les trois ensemble lors des tâches individuelles a engendré une

diminution des contacts avec leurs camarades de classe. Nady-Anne précise que les changements au sein de son milieu familial ainsi que la présence de la surveillante à ses côtés auront été positifs pour lui. Ainsi, ce serait grâce à un ensemble de conditions facilitantes tant à l'école qu'à la maison que Benoit a pu progresser.

3.5.3 Les changements observés chez Karl

À la fin de l'année scolaire, l'évaluation de l'enseignante liée à la Compétence sociale de Karl passe à un score de 2,4 / 5,8 à 2,8 / 5,8 (voir le tableau 20), ce qui indique qu'il se situe maintenant au 6^e rang centile plutôt qu'au 4^e. Karl est l'élève dont le score a le plus augmenté entre le début et la fin de l'année comparativement à Luc et Benoit.

Tableau 20. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de la Compétence sociale du PSA-A pour Karl (début / fin d'année scolaire)

Énoncés	Octobre 2017	Mai 2018
Exprime du plaisir à accomplir des choses.	4	5
Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	3
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	2	3
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	X	2
Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	1
Partage ses jouets avec les autres enfants.	4	4
Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.	X	X
Travaille facilement dans un groupe.	1	4
Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	3	3
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	3	4

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien

à signaler ou absence d'éléments

Sur l'échelle de la Compétence sociale, six des neuf comportements évalués ont augmenté et trois sont restés identiques. En fait, l'enseignante indique que Karl exprime plus de plaisir à accomplir des choses. Il est maintenant capable de travailler plus facilement en groupe et accepte régulièrement de faire des compromis comparativement au début de l'année.

L'évaluation des comportements relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité pour Karl, à la fin de l'année, montre une légère différence dans le score moyen en passant de 2,7 / 4,7 à 2,2 / 4,7 (voir le tableau 21), ce qui signifie qu'il se situe maintenant au 75^e rang centile comparativement au 57^e rang centile au début de l'année. Par conséquent, selon le seuil du PSA-A, Karl est maintenant dans la norme et n'est plus considéré comme élève PCE. En effet, la moitié des dix énoncés ont été évalués à la baisse, un seul énoncé comportemental a augmenté et quatre sont restés identiques.

Tableau 21. Les réponses de l'enseignante aux énoncés relatifs à l'échelle de l'Agressivité-Irritabilité du PSA-A pour Karl (début / fin d'année scolaire)

Énoncé	Octobre 2017	Mai 2018
Facilement contrarié, frustré.	2	2
Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	3
Irritable. S'empporte facilement.	3	2
Crie, lève le ton rapidement.	6	4
Force l'autre à faire des choses contre son gré.	3	1
Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	3	3
Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	4	3
Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	1	1
S'oppose à ce que l'enseignante lui suggère.	3	2
Défie l'enseignante ou lui tient tête lorsqu'il est réprimandé.	1	1

Note : Likert = 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = À l'occasion; 4 = Régulièrement; 5 = Souvent; 6 = Toujours; X = rien

à signaler ou absence d'éléments

L'enseignante mentionne une diminution du comportement qui consiste à crier et lever le ton entre le début et la fin de l'année scolaire. De plus, forcer les autres à faire des choses contre leur gré semble ne plus faire partie de son répertoire comportemental.

L'enseignante explique que Karl accomplit les choses pour lui faire plaisir. La mère de Karl a confié à Nady-Anne qu'il est en amour avec elle et qu'il la trouve belle. Au début de l'année, malgré le fait que Karl voulait lui faire plaisir, l'enseignante avoue que c'était plutôt difficile avec lui, puisqu'il était agressif et se bagarrait avec ses camarades durant les récréations et les heures de diner, ce qui compliquait la relation. À ce moment, l'intervention privilégiée a été de fournir à Karl un endroit de repos dans la classe :

Au lieu de les envoyer en retrait, les envoyer au mur, je leur ai dit dans ce temps-là rentrez-les moi en dedans, moi je vais les coucher dans ma classe. Donc les enfants savaient que s'ils ne jouaient pas comme il faut dehors, ils allaient venir se reposer dans la classe. Moi je ne les chicanais pas, je leur disais "installe-toi et repose-toi. C'est parce que tu es fatigué si tu n'es pas capable de jouer comme il faut".

Par la suite, l'enseignante a aussi installé une feuille de route que Karl apportait à la maison chaque soir. Cette méthode avait pour but d'impliquer les parents dans la situation. De réels changements ont été remarqués dans le comportement de Karl, et Nady-Anne croit que la mobilisation des parents a été efficace dans cette intervention : « *ils se sont mobilisés, je crois, parce que vraiment j'ai vu une différence, c'est devenu un enfant très facile, entre guillemets, dans la classe même s'il restait encore des fois dehors que ça se*

désorganisait ». Nady-Anne a d'ailleurs retiré la feuille de route une fois que les comportements agressifs de Karl ont vraiment diminué. Cependant, il arrive à l'occasion qu'il doive rentrer en classe sur l'heure du diner pour se reposer, car il se bagarre encore, mais l'enseignante confirme qu'il y a eu une belle évolution :

C'est comme s'il ne se contrôle pas. Mais il y a eu une évolution quand même, [...] au début de l'année quand on jouait dehors, à la récréation le matin, on ne faisait que gérer les conflits et là on joue dehors et on peut les observer jouer [...]. Donc, oui, il y a eu des gros progrès.

En somme, l'enseignante souligne qu'il est « en amour » avec elle de telle sorte qu'il agit pour lui faire plaisir. Karl est maintenant capable de travailler en groupe et de jouer avec les autres enfants sans se bagarrer. Enfin, Nady-Anne affirme que sa relation s'est améliorée tout au long de l'année.

3.6 La synthèse

Comme nous l'avons souligné plus haut, cette enseignante utilise beaucoup de pratiques de nature cognitive qu'elle accompagne systématiquement d'un affect positif. En ce sens, elle illustre parfaitement le point de vue de Vygotsky quant à l'indissociabilité de l'affect et de la cognition chez l'être humain. D'ailleurs, comme nous l'avons précisé à la section 3.5 du cadre conceptuel, l'enseignement-apprentissage dans la ZPD des élèves implique nécessairement des interrelations entre affect et cognition, puisque la porte d'entrée dans cette zone consiste à évaluer ce que l'élève sait faire, ce qui induit chez l'enseignante des dispositions positives qui se

répercutent sur l'élève. De plus, la capacité d'imitation intellectuelle que nous observons chez les élèves, permet de constater que Nady-Anne réussit souvent à enseigner dans la ZPD et ce, pour les deux activités observées, alors que leur niveau de difficulté est tout à fait différent.

En début d'année, la tâche de l'activité de la croissance de la pomme est moins complexe sur le plan cognitif, car elle consiste à ordonnancer les pictogrammes et à les coller. Ainsi, l'enseignante engage les élèves dans une forme d'imitation intellectuelle très près du modèle. Ce faisant, il se pourrait qu'elle continue à les accompagner dans la compréhension du concept de croissance, mais surtout dans l'utilisation de l'instrument psychologique que sont les pictogrammes collés au tableau, c'est-à-dire qu'elle continue à intervenir dans leur ZPD. Par contre, l'engagement dans la tâche reste fragile pour les élèves PCE, particulièrement dans le cas de Karl, lorsqu'il doit être autonome dans l'activité. L'enseignante tente de le raccrocher à son propre programme en le ramenant systématiquement à la tâche, et ce, nous l'avons dit, de façon positive.

À la fin de l'année, l'activité de la mesure des poissons est plus exigeante sur le plan cognitif comparativement à l'activité de la croissance de la pomme. En effet, les élèves doivent s'engager dans une imitation intellectuelle plus complexe. Pour exécuter la tâche et obtenir une réponse exacte, les élèves doivent reproduire non pas un simple modèle, mais réaliser une démarche complète (manipuler les petits cubes, en compter le nombre et écrire le chiffre correspondant). Même si l'on observe une plus grande autonomie chez les élèves en cette fin d'année (ils recourent sans difficulté à l'instrument psychologique que constitue la bande numérique), ce qui ne change pas c'est l'intensité et la qualité de l'accompagnement offert par

Nady-Anne. Quant à Karl, n'oublions pas qu'au début de l'année il avait des comportements agressifs : il criait et levait le ton rapidement et était régulièrement impliqué dans des conflits avec ses pairs. À la fin de l'année, la modification de son comportement est visible et il adhère de plus en plus au programme de l'enseignante. En effet, nous observons un élève qui s'engage dans la tâche, qui est satisfait de ses réalisations (comme lorsqu'il réussit à écrire les chiffres) et qui a développé une certaine autonomie. Karl ne se détourne plus de la tâche, comme au début de l'année, en faisant ce qu'il lui plaît. Qui plus est, la mobilisation des dimensions affective et cognitive au sein des pratiques de Nady-Anne a contribué, si l'on en juge par ses propos, à amorcer et à soutenir l'établissement d'une REE positive avec lui.

Puisque cette thèse s'inscrit dans une perspective de recherche exploratoire, nous discuterons, dans la prochaine section, de la façon dont les interrelations entre les dimensions affective et cognitive interagissent dans la REE avec les élèves PCE.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Cette thèse visait à identifier les pratiques enseignantes, situées dans la ZPD des élèves, qui favorisent l'établissement d'une relation positive entre une enseignante au préscolaire et ses élèves PCE en tenant compte des interrelations entre les dimensions affective et cognitive du processus d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous avons poursuivi les trois objectifs suivants dans le chapitre consacré aux résultats. Le premier objectif consistait à décrire la façon dont les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante s'inscrivent dans la ZPD des élèves. Le second visait à décrire les réactions des élèves PCE en réponse à ces pratiques, et le troisième à décrire l'évolution des comportements des élèves PCE entre le début et la fin de l'année scolaire. Pour bien comprendre la portée de nos résultats, nous nous proposons d'approfondir notre analyse des interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE. En effet, si, pour Vygotsky (1934/1997), il est impossible de séparer l'affect de la cognition, l'un et l'autre se nourrissant mutuellement et faisant partie intrinsèque de la nature humaine, il reste difficile de montrer les interrelations entre ces deux dimensions. Nous tenterons de relever ce défi en montrant comment ces deux dimensions s'imbriquent l'une dans l'autre, autant chez les élèves que chez l'enseignante et dans la REE pour les quatre temps de chacune des activités. Pour conclure, nous illustrerons notre propos en nous attardant à la relation entre l'enseignante et l'un de ses élèves PCE.

1. LES INTERRELATIONS ENTRE LES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA REE¹⁶

Dans les lignes qui suivent, nous discuterons des interrelations entre les dimensions affective et cognitive (AC) en fonction des différentes étapes des deux activités analysées. Les deux premières étapes de chacune de ces activités sont des tâches de routine qui se veulent une préparation à l'activité d'enseignement-apprentissage, tandis que les deux dernières étapes sont au cœur même de cette activité.

1.1 Les interrelations AC lors de l'accueil des élèves (temps 1)

La phase de l'accueil est une étape au cours de laquelle Nady-Anne vise des objectifs bien précis, telle la tâche d'écriture du prénom. Cette pratique enseignante, qu'elle utilise dans sa routine matinale, s'avère une pratique fondamentale au préscolaire (Labrecque, Morin, Labrecque et Cantin, 2018).

1.1.1 Les interrelations AC lors de l'accueil qui précède l'activité relative au concept de croissance (temps 1)

Lors de cette première étape, nous remarquons qu'en fait ce sont les élèves PCE qui ont besoin de l'aide (qu'ils la demandent ou non) de l'enseignante, ce qui nous porte à avancer qu'elle n'intervient pas dans la ZPD de l'ensemble de ses élèves, puisque la plupart maîtrise

¹⁶ Nous utiliserons fréquemment l'expression abrégée « dimensions affective et cognitive » pour désigner « les dimensions affective et cognitive (AC) de la REE » de façon à faciliter la lecture du texte.

l'écriture de leur prénom, mais bien essentiellement dans la ZPD des élèves PCE. Cette aide plonge les enfants dans un état positif, car 1) ils bénéficient de la présence exclusive de l'enseignante (ne serait-ce qu'un instant) et 2) ils réussissent la tâche, ce qui leur donne probablement un sentiment de satisfaction personnelle susceptible de contribuer au développement de leur confiance en eux (Venet et al., 2009). Ainsi, alors que l'enseignante effectue une intervention de nature cognitive, qui permet aux enfants d'apprendre petit à petit à faire la tâche demandée (ici l'écriture de leur prénom), elle leur permet aussi, sur le plan affectif, de considérer qu'ils sont capables de l'exécuter au même titre que les autres. Le fait qu'elle n'attire pas l'attention des autres élèves sur l'aide qu'elle a apportée à chacun des élèves PCE et qu'elle renforce leur réussite devant le groupe (Venet et al, 2009) leur montre qu'ils ont accompli et réussi la tâche demandée comme les autres.

Il est possible de supposer ici que l'enseignante connaît déjà bien ses élèves, puisqu'elle est en mesure de cibler l'aide dont ils ont besoin sans attendre leur demande, de telle sorte que le soutien qu'elle leur accorde sur le plan cognitif évite à ces enfants plus vulnérables de se dissiper. Ainsi, la sensibilité de l'enseignante tant aux besoins affectifs que cognitifs des élèves lui permet non seulement d'anticiper leurs éventuelles réactions, mais aussi de prévenir les comportements inadéquats. C'est donc dire que les interrelations entre affect et cognition se produisent ici chez l'enseignante et que ces interrelations ont un effet positif sur les élèves à la fois sur les plans affectif et cognitif. Par exemple, Nady-Anne s'intéresse même à Benoit alors qu'il est encore dans le corridor (il est l'un des seuls qui n'a pas fini de se déshabiller), pour lui dire qu'elle l'aidera à réaliser la tâche. Ainsi, plutôt que de dire à Benoit de se dépêcher, elle lui offre son aide pour la tâche d'écriture. C'est en étant proactive sur le plan cognitif, soit réaliser la

tâche avec lui (Schrader, 1990; Vygotsky, 1933/2012a) et, en le soutenant sur le plan affectif, lui offrir son aide (Schrader, 1990) que l'enseignante contribue à le centrer sur ce qu'il doit faire (rentrez en classe et réaliser la tâche). Par conséquent, même si la tâche n'est pas en harmonie avec les intérêts émotionnels de Benoit, les pratiques de Nady-Anne ont réussi à lui faire accepter son programme, en fait le programme du préscolaire, et l'ont aussi aidé à adopter un comportement adéquat. Il est possible qu'en ce début d'année l'élève agisse de manière spontanée sans anticiper les résultats de ses actions et qu'il n'ait pas encore acquis cette capacité d'autorégulation, qui constitue justement un apprentissage important à la période préscolaire (Bodovra et Leong, 2003).

1.1.2 Les interrelations AC lors de l'accueil qui précède l'activité relative au concept de mesure (temps 1)

La tâche d'écriture du nom se présente différemment au mois de mai. Elle est devenue une tâche autonome et demande de moins en moins de soutien de la part de l'enseignante, qui vise à préparer les élèves au passage en première année. Effectivement, à ce temps-ci de l'année, les élèves tout-venant réussissent non seulement la tâche, mais la réalisent rapidement, de manière autonome et sans intervention de la part de l'enseignante. Toutefois, pour les élèves PCE, bien qu'ils réussissent eux aussi la tâche de manière adéquate en prenant appui sur leur modèle précédent, il reste qu'ils ont besoin d'interagir avec l'enseignante. À tour de rôle, les trois élèves valident leur travail auprès de l'enseignante. C'est donc dire qu'ils sont proactifs dans les échanges (interactions) avec elle, ce qui participe à l'établissement ou au maintien de la REE. En allant chercher son approbation, ils s'attendent à ce qu'elle réagisse en leur prodiguant

des félicitations et des encouragements (Schrader, 1990), ce qui répond à un besoin fondamental pour les élèves PCE, qui ont habituellement une faible estime d'eux-mêmes (Potvin et Lapointe, 2010). Ceci appuie l'idée qu'ils font confiance à leur enseignante, confiance qui s'est bâtie au fil des nombreuses interactions qui ont contribué à l'établissement de la REE. D'ailleurs, l'enseignante mentionne, à haute voix, spécifiquement à leur intention qu'ils sont tellement bons qu'ils pourraient aller tout de suite en première année. Leurs comportements nous induisent à penser que la réalisation de la tâche est nécessairement teintée d'une connotation affective, peut-être en raison de leur propre vulnérabilité (ils ont besoin d'être rassurés) ou peut-être encore en raison de la façon dont Nady-Anne les soutient depuis le début de l'année, c'est-à-dire en recourant à des pratiques de nature cognitive teintées d'un affect positif ou de nature affective mais orientées vers la tâche.

Par ailleurs, en fin d'année, la routine du matin comprend également la reconnaissance, par chacun des élèves de la classe, d'un nombre donné. Connaissant bien ses élèves PCE, Nady-Anne leur propose un chiffre ou un nombre qu'ils connaissent. Elle se situe donc ici à leur niveau actuel de développement, sans viser leur niveau potentiel, de façon à leur permettre de vivre une réussite, et ce, une fois de plus au vu et au su des pairs. Le fait que les élèves PCE sentent qu'ils réussissent au même titre que les autres pourrait leur permettre de percevoir leur environnement de façon positive et d'acquérir la « position sociale » qu'ils convoitent, soit dans ce cas-ci être prêts pour la première année à l'instar de leurs pairs. En effet, pour Vygotsky (1935/1994), tout le développement de la personnalité de l'enfant est orienté vers l'obtention d'une « position sociale » désirée.

1.1.3 L'évolution des interrelations AC au temps 1 entre le début et la fin de l'année

Rappelons ici que la routine du matin a évolué entre le mois d'octobre et le mois de mai, car l'enseignante a modifié ses attentes relativement à cette dernière. Ainsi, les élèves doivent écrire leur nom complet sur une feuille standard, et donc en plus petit, afin de se conformer à un format d'écriture qu'ils devront respecter en première année. Ils doivent en outre reconnaître des nombres lorsque l'enseignante leur dit bonjour. Tout au long de l'année, l'enseignante amène progressivement les élèves à rendre leurs apprentissages un peu plus systématiques en fonction du programme scolaire, conformément à ce qui est préconisé par Vygotsky (1934/2012b) pour les enfants d'âge préscolaire. Elle organise donc l'activité en proposant un accompagnement soutenu tant sur le plan cognitif (passage d'un grand modèle personnalisé à un modèle standard) que sur le plan affectif (l'enseignante a moins tendance à soutenir ses élèves PCE, mais elle satisfait leur besoin lorsqu'ils souhaitent obtenir son approbation) pour qu'ils soient capables de parvenir seuls à accomplir la tâche et ainsi intérioriser cet apprentissage qui sera fondamental en première année. Dans cette activité, qui est en fait une activité de routine, elle individualise la tâche d'écriture pour renforcer l'automatisation de cette tâche plutôt que de la généraliser à l'ensemble du groupe. Ainsi, en fournissant un accompagnement individualisé au moment où un enfant donné en exprime le besoin, elle crée des conditions qui favorisent le développement de sa pensée en lien avec le contrôle de l'action. En effet, sous certaines conditions, il s'agit d'une situation d'enseignement-apprentissage soutenant le passage du plan interpsychique au plan intrapsychique (Vygotsky, 1933/2012a). Ainsi, plus l'enfant réalise l'action à l'aide de l'enseignante (ici l'écriture du nom sur la feuille) de manière juste, correcte et rapide sur le plan social (interpsychique), plus l'action et son contrôle deviendront automatisés sur le plan intérieur

(plan intrapsychique) (Chaiguerova et Zinchenko, 2012). Dans le cas des élèves PCE, l'enseignante a maintenu son soutien cognitif jusqu'à ce qu'ils maîtrisent la tâche, tout en respectant le rythme de chacun (Korat et al., 2002). Cette forme d'individualisation a une connotation affective, car elle permet à chacun de s'exprimer sur ce qu'il sait et donc d'être une personne à part entière dans la classe. Par conséquent, l'enseignante permet à ces trois élèves vulnérables de faire partie intégrante du groupe. Ils réalisent la même tâche, doivent relever les mêmes défis et sont dans le même environnement affectif et cognitif que les autres élèves. Ce faisant, elle leur fait vivre des expériences émotionnelles positives en lien avec l'apprentissage (Levykh, 2008). Pour Vygotsky (1934/1994), l'expérience émotionnelle [perezhivaniye]¹⁷ résulte de la façon dont l'enfant interprète les situations auxquelles il est exposé dans son environnement. Le mot russe « perezhivaniye » comporte une connotation négative, la racine du mot voulant dire « passer au travers » (Levykh, 2008), de telle sorte que, pour Vygotsky, les expériences émotionnelles sont implicitement des expériences négatives. Les expériences difficiles que peuvent vivre ces enfants vulnérables contribuent à façonner leur personnalité. Or, pour eux, le fait de réussir à passer au travers des situations difficiles leur permet de se tourner vers de nouveaux buts, vers l'avenir, plutôt que de rester dans la présente situation qui ne leur permet pas d'avancer, ni de se développer (Levykh, 2008). C'est grâce à leur environnement et à

¹⁷ Terme russe qui « sert à exprimer l'idée qu'une même situation objective peut être interprétée, perçue, ressentie ou vécue de façon différente par des enfants différents. Ni l'expression « expérience émotionnelle » (utilisée dans ce texte et qui ne couvre que l'aspect affectif du sens de *pereshivanie*), ni le mot « interprétation » (trop exclusivement rationnel) ne constituent des traductions adéquates de ce nom. » (Veer et Valsiner 1994, p. 355).

leur éducation (leur milieu scolaire et les pratiques de l'enseignante étant partie prenante de leur environnement et de leur éducation) qu'ils peuvent réussir à surmonter leurs expériences émotionnelles. Lorsque les élèves PCE vivent des situations éprouvantes sur le plan affectif, soit lorsque la tâche est trop difficile ou lorsque le défi proposé leur crée un inconfort, le fait que l'enseignante leur offre un soutien et un accompagnement soutenus leur permet en effet de surmonter l'épreuve, de vivre des émotions positives et de se donner de nouveaux buts (Levykh, 2008).

1.2 Les interrelations AC lors du message du jour (temps 2)

L'étape du message du jour s'adresse à tous les élèves et consiste à reconnaître les mots dans le message, à les lire ensemble et, ce faisant, à découvrir l'activité du jour.

1.2.1 Les interrelations AC dans la préparation de l'activité relative au concept de croissance (temps 2)

L'enseignante constate qu'en ce début d'année, les élèves PCE ont parfois de la difficulté à rester assis sur le tapis et à suivre le déroulement de la lecture du message du jour en grand groupe. Il se pourrait que l'activité ne se situe pas dans la ZPD de ces élèves, de telle sorte qu'ils ont de la difficulté à maintenir leur attention sur la tâche (Vygotsky, 1933/2012a) et que, de surcroît, la REE ne soit pas encore solidement établie et qu'elle ne serve donc pas encore de facteur de protection (Roorda et al. 2014). En termes concrets, les enfants seraient dépassés et n'auraient pas encore un lien assez positif avec Nady-Anne pour que lui faire plaisir soit une motivation suffisante pour rester calmes et chercher à donner du sens à l'activité.

En début d'année, lorsque les élèves sont rassemblés sur le tapis, l'enseignante intervient de façon proactive et positive avec les élèves PCE, en les questionnant sur leurs comportements et en nommant ceux à adopter (Pianta et al., 2008). Par le questionnement plutôt que par l'arrêt d'agir, elle pourrait viser plus qu'une simple amélioration du comportement des élèves en les amenant à élaborer et verbaliser leurs actions (Breive, 2020; Schrader, 1990) et ainsi les amener peu à peu à prendre conscience de ce qu'ils font (Levykh, 2008).

Cette étape de préparation à l'apprentissage du concept de croissance rejoint les élèves à la fois sur le plan affectif et cognitif. En effet, la lecture du message du jour, qui a une visée cognitive (lecture des mots), est empreinte d'affect, puisque le message a été écrit par la mascotte de la classe et qu'elle est animée en collaboration avec l'« ami du jour » (un élève PCE ce jour-là). Sur le plan affectif, l'enseignante amène l'élève PCE à vivre une expérience positive vis-à-vis ses pairs en le faisant participer avec elle à la préparation de la lecture. Le fait d'interagir positivement avec cet élève devant toute la classe est susceptible de favoriser une meilleure acceptation par les pairs (Hughes, Cavell et Wilson, 2001). Encore une fois, en intervenant de la même manière avec ses élèves PCE qu'avec les autres élèves, l'enseignante semble leur offrir une « position sociale » identique à celle de leurs pairs, ce qui est probablement important pour ces enfants.

1.2.2 Les interrelations AC dans la préparation de l'activité relative au concept de mesure (temps 2)

Pour la préparation de l'activité relative au concept de la mesure, les étapes de la routine sont axées sur les chiffres. Avant même de lire le message écrit au tableau, l'enseignante stimule

les élèves sur le plan cognitif en leur demandant de compter le nombre de mots dans le message. Par cette tâche, d'une part, l'enseignante cible leur niveau actuel car ils savent compter et, d'autre part, elle vise leur niveau potentiel, car ils ne réussissent pas tous la tâche. En fait, la tâche vise le niveau potentiel, car sa difficulté réside dans le fait : 1) qu'il y a plusieurs mots à compter; 2) que les élèves doivent reconnaître ce qu'est un mot et 3) qu'ils doivent compter à main levée. Elle demande donc aux élèves de prendre des risques cognitifs (Korat et al., 2002), c'est-à-dire compter eux-mêmes les mots en les pointant avec leur doigt et donner la réponse à voix haute. Soulignons qu'il faut probablement qu'un climat de confiance se soit installé durant l'année scolaire et que ce genre de petit défi cognitif stimule la motivation des élèves pour que ceux-ci participent activement. Une fois de plus, Nady-Anne mobilise les deux dimensions de la relation. C'est avec l'aide de l'enseignante que les élèves trouvent ensemble le bon nombre de mots. Notons ici que les interactions se passent avec l'ensemble du groupe et que les élèves PCE n'ont pas de réaction particulière face à cette tâche; ils regardent le tableau et semblent suivre ce qu'il se passe.

1.2.3 L'évolution des interrelations AC au temps 2 entre le début et la fin de l'année

Les rassemblements sur le tapis ont changé depuis le début de l'année, car l'enseignante a de moins en moins besoin de prévenir les comportements inappropriés. Est-ce dû au fait que les comportements extériorisés ont diminué en cours d'année ou que les apprentissages réalisés en cours d'année leur permettent de mieux suivre les échanges dans le message du jour? Se peut-il que les interactions dans la ZPD des élèves aient favorisé l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante et les élèves PCE? Se peut-il que les pratiques de nature cognitive et affective

auxquelles l'enseignante a recouru tout au long de l'année scolaire aient pu favoriser l'engagement des élèves PCE dans les tâches et ainsi contribuer à la diminution de leurs comportements extériorisés? Nous ne pouvons l'affirmer dans la mesure où cette thèse ne vise pas à établir des liens de cause à effet. Toutefois, plusieurs études préconisent indirectement ce type d'interventions et obtiennent des résultats qui vont dans notre sens (Conroy et al., 2014; Hamre et Pianta, 2005; Spilt, 2012; Sutherland et al., 2018).

1.3 Les interrelations AC lors de l'activité d'enseignement-apprentissage (temps 3)

Nous verrons qu'à cette étape, qui est en lien direct avec l'enseignement-apprentissage des concepts, Nady-Anne est en quelque sorte vygotskienne sans le savoir, précisément dans sa manière d'introduire les concepts et d'accompagner les élèves pour les aider à se les approprier.

1.3.1 Les interrelations AC dans l'enseignement-apprentissage du concept de croissance (temps 3)

Souvenons-nous que, pour Vygotsky (1934/1997) : « l'enseignement direct de concepts s'avère toujours pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. » (p. 277). Pour cette activité sur la croissance de la pomme, l'enseignante prend le temps de discuter avec les élèves (Ferholt et Lecusay, 2010) d'une panoplie d'éléments entourant le concept de croissance en proposant des exemples concrets et en posant des questions suggestives (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Steele, 2001) de façon à les amener à identifier par eux-mêmes ou avec son aide les différentes étapes de croissance. Elle débute donc sa leçon non pas en définissant le concept de croissance, mais en recourant à des « méthodes d'enseignement

indirectes, plus fines, plus complexes » (Vygotsky, 1934/1997 p. 279). L'enseignante élabore les connaissances à partir des expériences des élèves, c'est-à-dire en partant de leurs concepts quotidiens (Vygotsky, 1934/1997), car « [l]'apprentissage ne commence jamais de zéro. » (Vygotsky, 1934/2012b, p. 235). Les concepts quotidiens de l'enfant se construisent spontanément et d'une manière non-consciente au contact de l'environnement. Ils prennent naissance au sein de son univers (Brossard, 2004) et sont intrinsèquement liés à son vécu, c'est-à-dire qu'ils ont toujours une connotation affective dans la mesure où ils apparaissent nécessairement en fonction des intérêts de celui-ci. Par ailleurs, en leur présentant les instruments psychologiques que sont les pictogrammes, l'enseignante permet aux élèves de nommer les différentes étapes de la croissance de la pomme.

L'acquisition de nouveaux concepts continue de porter ses fruits dans les sphères cognitive et affective de l'enfant, notamment au sein de sa famille et dans ses relations sociales (Vygotsky, 1934/1997). En effet, l'élève continuera de faire des liens avec le concept de croissance lorsqu'il sera en contact avec des mots, des éléments ou d'autres situations qui lui rappelleront ce moment où l'enseignante a parlé de la croissance de la pomme. Petit à petit, il développera sa compréhension de ce nouveau concept et mettra cette nouvelle connaissance (croissance) à l'épreuve de ses expériences (Vygotsky, 1934/1997). En fait, il se l'appropriera peu à peu en dehors de son milieu scolaire et, en retour, il l'intériorisera progressivement lorsqu'il sera en interaction avec l'enseignante et ses pairs en classe et au contact d'autres apprentissages. Ainsi, s'il prend appui sur les concepts quotidiens, l'enseignement des concepts scientifiques influe à son tour sur le développement de la pensée spontanée de l'enfant (Vygotsky, 1934/1997). De cette façon, l'enfant enrichit sa compréhension du concept

scientifique en l'étendant à des concepts quotidiens de telle sorte que le processus d'enseignement-apprentissage contribue au développement de sa pensée conceptuelle, soit de l'une de ses fonctions psychiques supérieures.

Toutefois, le développement des concepts est un processus lent et complexe (Vygotsky, 1934/1997), et la collaboration entre l'enseignante et l'élève y contribuera. Ainsi, l'enseignante guide les élèves pour mimer la croissance de la pomme allant du pépin à la pomme. Remarquons que toutes les pratiques d'accompagnement expliquées précédemment (poser des questions aux élèves, discuter avec eux à propos du concept de croissance, présenter les pictogrammes pour identifier les étapes de croissance de la pomme, mimer le pépin de pomme qui grandit) s'exercent sur le plan interpsychique, en groupe, en collaboration avec l'enseignante et les pairs, là où les FPS se développent en premier lieu. En outre, le fait d'utiliser diverses méthodes d'enseignement sollicitera différentes FPS, dans ce cas-ci la perception volontaire (les mouvements du corps) et la mémoire volontaire (se souvenir des étapes à l'aide des pictogrammes présentés), et soutiendra le développement du concept, car « le concept est non pas un simple ensemble de liaisons associatives assimilé à l'aide de la mémoire, non pas une habileté mentale automatique mais un véritable et complexe acte de la pensée » (Vygotsky, 1934/1997, p. 276).

Par ailleurs, cet enseignement en grand groupe ne nous permet pas de savoir si l'enseignante se situe dans la ZPD de tous ses élèves, mais nous savons par contre que, sur le plan cognitif, son accompagnement (poser des questions sur ce qu'ils connaissent) lui permet de situer le niveau actuel de plusieurs élèves puis d'ajuster ses questions pour viser leur niveau

potentiel (Vygotsky, 1933/2012a). Pendant cette phase d'enseignement, nous ne connaissons pas non plus la nature de l'activité intellectuelle des élèves PCE. Toutefois, sur le plan affectif, leur intérêt est présent, puisqu'ils participent au mime et semblent s'amuser.

1.3.2 Les interrelations AC lors de l'activité d'enseignement-apprentissage du concept de mesure (temps 3)

De nouveau, l'enseignante part des concepts quotidiens des élèves pour expliquer le concept de mesure. Les questions qu'elle leur pose sont directement liées encore une fois à leurs expériences et à leur vécu (Ferholt et Lecusay, 2010; Makdissi et al., 2009). Ainsi, pour aider les élèves à situer les concepts scientifiques dans un système donné, l'enseignante part de leurs concepts quotidiens (Vygotsky, 1934/1997). C'est donc en posant des questions en lien avec le concept de mesure (par exemple, *mesurer, explique-moi qu'est-ce que ça veut dire? Qu'est-ce qu'on peut mesurer? Qu'est-ce que moi j'ai mesuré ici dans la classe au début de l'année?*) et en les laissant expérimenter à leurs façons (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Korat et al., 2002; Schrader, 1990) qu'elle permet l'apprentissage du concept.

Le fait de demander successivement à deux élèves d'essayer de mesurer un poisson à l'aide de l'instrument psychologique que constituent les petits cubes mis à leur disposition, et ce, devant leurs pairs, ouvre la porte à un échange entre les enfants (Steele, 2001), échange guidé par les questions de l'enseignante. L'élève choisit sa façon de faire, essaie différentes méthodes et place les cubes comme il le désire tandis que ses pairs observent. L'expérimentation permet à l'élève de transférer « son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique, sur un plan volontaire, intentionnel et conscient. » (Vygotsky, 1934/1997, p. 345). Ce n'est que lorsqu'ils ont

terminé la tâche que l'enseignante pose des questions à l'ensemble de la classe (Steele, 2001). À ce moment, elle intervient de la manière dont Vygotsky le suggère : elle propose aux élèves d'expérimenter, elle invite les enfants à trouver des solutions, elle pose des questions suggestives (*est-ce que tu remarques quelque chose avec les cubes?*), elle indique la méthode (montre comment placer les petits cubes) et elle propose de la répéter (elle demande à un autre élève de le faire une deuxième fois) (Vygotsky, 1933/2012a). Cette activité est particulièrement intéressante, car l'enseignante étend les interactions sur le plan interpsychique à l'ensemble du groupe et invite les élèves à exprimer leurs idées (Breive, 2020; Schrader, 1990) et, ce faisant, à se situer sur un plan intersubjectif où tous visent un même but, soit de trouver ensemble la solution au problème posé par l'enseignante (Tudge et Scrimsher, 2003). Si les élèves maîtrisent certains savoir-faire relatifs au concept de mesure (par exemple dire que tel poisson est plus long que tel autre et savoir dénombrer), il s'agit toutefois d'une opération non consciente du concept de mesure (Vygotsky, 1934/1997). Or, l'activité proposée par Nady-Anne provoque, sur le plan interpsychique, l'amorce d'une prise de conscience quant à la notion d'égalité : le nombre de petits cubes est exact lorsque la rangée de cubes est égale à la longueur du poisson. Sur le plan affectif, en invitant deux élèves à expérimenter, l'enseignante leur manifeste sa confiance et leur permet d'être maîtres de leurs actions et de faire des choix. Par ailleurs, la réaction spontanée des autres élèves, qui n'hésitent pas à répondre à ses questions, à faire des suggestions (Steele, 2001) laisse supposer qu'ils sont à l'aise dans la classe, que l'activité a suscité leur intérêt et qu'ils se sentent reconnus puisque leur point de vue est pris en considération (Pianta et al., 2008).

Encore une fois ici, il est difficile de connaître le niveau de compréhension de tous les élèves et de savoir ce qu'il se passe dans l'esprit des trois élèves PCE, car l'enseignante ne valide

pas leur niveau de compréhension et ces élèves ne répondent pas lorsqu'elle pose des questions à l'ensemble du groupe. Peut-être ne comprennent-ils pas ce qu'ils doivent faire ou au contraire suivent-ils très bien ce qu'il se passe, à moins qu'ils ne soient trop gênés pour participer à voix haute dans le cadre d'une activité collective. Toutefois, sur le plan affectif, ils agissent conformément à ce qui est attendu d'eux, ce qui donne à penser qu'ils sont mobilisés par la tâche, qu'elle les intéresse, et que, sur le plan cognitif, l'activité se situe peut-être dans leur ZPD.

1.3.3 L'évolution des interrelations AC au temps 3 entre le début et la fin de l'année

Dans les deux activités, l'enseignante débute de la même manière l'enseignement des concepts, c'est-à-dire qu'elle part de ce que les élèves connaissent, soit de leurs concepts quotidiens, pour leur permettre de réaliser des apprentissages et ainsi les amener de plus en plus vers l'acquisition des concepts scientifiques qu'elle a ciblés. Toutefois, l'accompagnement de l'enseignante diffère dans les deux activités. En fait, la médiation sémiotique : 1) ne s'appuie plus sur des images, mais sur des questionnements verbaux, de telle sorte que l'enseignante semble recourir à un niveau de généralisation supérieur vers la fin de l'année, d'une part et 2) s'appuie sur une expérimentation, ce qui laisse supposer que Nady-Anne accorde plus d'autonomie aux élèves, d'autre part. Ces deux observations nous incitent à déduire que la capacité de raisonnement logique des enfants et leur autonomie cognitive se sont développées au cours de l'année.

Bien que l'accompagnement soit différent, les questions de l'enseignante permettent, dans les deux tâches, de cibler le niveau actuel des élèves. Outre le fait qu'elle s'appuie sur leurs concepts quotidiens pour amener les élèves vers de nouveaux apprentissages

(Vygotsky, 1934/1997), les interrelations entre la dimension affective et cognitive diffèrent d'une activité à l'autre. En fait, dans l'activité de la croissance de la pomme, Nady-Anne cible avant tout leur niveau actuel en faisant des liens entre les connaissances et les expériences des élèves (Makdissi et al., 2009) et le concept de croissance en manifestant de l'intérêt pour eux et à leur propos, tandis que, pour l'activité de mesure, elle cible leur niveau actuel en les laissant expérimenter une tâche (Breive, 2020). Dans l'exécution de cette dernière, Nady-Anne les soutient sur le plan affectif afin qu'ils se sentent en confiance pour réaliser la tâche et qu'ils puissent être autonomes dans leur démarche. Elle utilise des propos tels que « *essaie quelque chose* », « *tu es capable* », « *c'est bien* », « *est-ce qu'on peut aider notre ami* ». Sur le plan cognitif, l'enseignante considère qu'ils sont capables de faire cette tâche de telle sorte qu'elle les laisse expérimenter et manipuler. Dans ces interrelations AC, l'enseignante montre aux élèves qu'elle croit en leurs capacités et, de ce fait, les élèves se sentent impliqués, considérés et réussissent la tâche.

1.4 Les interrelations AC lors du réinvestissement de l'activité (temps 4)

Cette dernière étape concerne le travail individuel des élèves. Nous discuterons des interrelations AC dans les pratiques de Nady-Anne, d'une part, ainsi qu'entre cette dernière et ses élèves PCE, d'autre part. Pour l'activité de la croissance de la pomme, nous n'aborderons pas les pratiques de Nady-Anne envers Luc puisqu'elle désirait le laisser travailler de manière autonome pour vérifier ses capacités. Pour l'activité de la mesure du poisson, nous discuterons seulement des pratiques envers Karl, puisque Luc et Benoit ont été pris en charge par la surveillante pendant cette activité.

1.4.1 Les interrelations AC lors du travail individuel relatif au concept de croissance (temps 4)

Pour commencer, nous remarquons que Benoit ne réussit pas à faire la tâche, et ce, même avec l'aide de l'enseignante, qui lui fournit pourtant les instruments psychologiques nécessaires (pictogrammes, langage). Pourquoi n'y parvient-il pas? Souvenons-nous que la ZPD c'est :

la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes.
(Vygotsky, 1933/2012a, p. 186)

Ainsi pour pouvoir accompagner l'élève de manière adéquate dans la réalisation d'une tâche, l'enseignante doit savoir ce qu'il est capable de faire de manière autonome, c'est-à-dire qu'elle doit cibler son niveau de développement actuel sans quoi il sera difficile de l'amener vers son niveau potentiel de développement (Vygotsky, 1933/2012a). C'est d'ailleurs ce qu'elle fait avec Luc, en le laissant travailler de manière autonome, afin qu'elle puisse vérifier ce qu'il est capable de réaliser seul.

En fait, il ne suffit pas simplement d'offrir des instruments psychologiques aux enfants, mais il faut aussi une médiation adéquate de la part de l'adulte pour qu'ils puissent les utiliser et ainsi se développer (Kozulin, 2003). Qui plus est, pour qu'une tâche se situe dans la ZPD de l'élève, elle ne doit pas être trop facile ni trop difficile (Vygotsky, 1933/2012a). Par conséquent, l'intervention de l'enseignante ne se situe pas dans la ZPD de Benoit, car visiblement il n'est pas en mesure de se servir des pictogrammes pour réaliser cette tâche trop difficile pour lui. Bien

qu'une tâche trop difficile puisse provoquer du découragement chez l'élève jusqu'au point de l'abandonner, les comportements de Benoit sont tout autres. En fait, l'accompagnement de l'enseignante sur le plan affectif, notamment rester positive face à sa difficulté, garder un ton de voix calme et aidant, avoir un contact physique et chaleureux, génère une certaine sécurité chez Benoit (cf. Venet et al., 2009). Cette médiation affective contribue à sécuriser l'élève lorsqu'il est devant une incompréhension et vit une difficulté (Venet et al., 2009) et l'aide à vivre des émotions plus positives (Levykh, 2008). Ainsi, la simple présence d'un adulte qui encourage l'enfant en lui offrant un environnement sécurisant peut jouer un rôle de médiateur dans la poursuite de ses actions dans la tâche (Levykh, 2008).

En ce qui concerne Karl, les interrelations AC présentes au sein de la relation permettent en partie d'atténuer ses comportements inadéquats. L'enseignante intervient auprès de Karl en lui posant des questions sur la tâche (Breive, 2020), de telle sorte qu'il essaie d'y répondre et par conséquent elle le détourne de ses comportements inadéquats. Elle réoriente les comportements (dimension affective) de l'élève en le centrant sur la tâche (dimension cognitive). Elle ne lui demande pas de mettre fin à son comportement, de changer ses actions et de se contrôler, elle l'amène plutôt dans une autre direction, soit vers la tâche. En effet, Nady-Anne pose à Karl des questions de nature cognitive, en lui demandant où il est rendu dans la tâche ou quel est le bon pictogramme. Poser à l'élève des questions concernant la tâche favorise le développement des fonctions psychiques supérieures, telles que la mémoire et la pensée verbale (Vygotsky, 1933/2012a). Nous verrons, dans la deuxième partie de cette section, l'impact des pratiques de l'enseignante spécifiquement sur les comportements de Karl et sur leur relation.

Les comportements d'un enfant résultent d'un processus d'interactions entre lui et son environnement (Vygotsky, 1926/1997), ce qui contribue au développement de sa personnalité (Vygotsky, 1935/1994). C'est ce qu'il se produit ici entre Nady-Anne et Karl : l'enseignante adapte ses pratiques en fonction des comportements de son élève et, ce faisant, incite ce dernier à adopter des comportements adaptés. Pour favoriser la dynamique de la personnalité, les interactions entre l'enfant et l'environnement ne doivent pas être axées sur des événements passés (tel qu'un comportement inadéquat), mais plutôt être orientées vers les événements à venir (tel qu'accomplir la tâche) (Vygotsky, 1935/1994).

Les interrelations AC dans l'activité de la pomme, montrent que l'intervention de l'enseignante, centrée sur la dimension cognitive, a engendré chez Karl des réactions de nature tout autant affective que cognitive. En effet, l'élève termine sa tâche sur la croissance de la pomme en se comportant de manière adéquate et amorce une discussion avec l'enseignante. Il lui fait remarquer qu'il reconnaît la lettre « n » en spécifiant que cette lettre est aussi la première lettre du nom de Nady-Anne. Nous pouvons avancer l'idée que Karl semble vouloir rejoindre Nady-Anne non seulement sur le plan cognitif, tout comme elle le fait avec lui, mais aussi sur le plan affectif en cherchant à lui plaire ou obtenir son approbation ou encore simplement manifester son désir d'être à ses côtés, ce qui nous permet de penser qu'une relation réciproque commence à s'installer. Qui plus est, il est possible que Karl commence à s'appropriier jusqu'à un certain point la façon de faire de l'enseignante : il semble l'imiter en s'adressant à elle avec un affect positif tout en lui faisant une remarque de nature cognitive.

1.4.2 Les interrelations AC lors du travail individuel relatif au concept de mesure (temps 4)

Pour cette dernière étape de l'activité du mois de mai, le climat qui règne dans la classe semble calme, détendu et joyeux. Karl ne se dissipe pas durant ce travail, est à la tâche, à sa place et sollicite peu l'aide de l'enseignante, exception faite de l'écriture des chiffres. L'activité a débuté dans une ambiance où les affects, tant des élèves que de l'enseignante, étaient positifs, puisque presque tous ont manifesté leur affection envers Nady-Anne. Encore une fois, l'interaction montre une réciprocité entre les élèves et leur enseignante (Tudge et Scrimsher, 2003). Qui plus est, la sensibilité que l'enseignante a manifestée envers Karl a démarré une chaîne de comportements affectueux de la part des autres élèves envers l'enseignante. Nous pouvons penser que cette réaction de la part des autres élèves peut venir du fait qu'eux aussi veulent une attention positive de la part de l'enseignante. Toutefois, dans cette interaction, ce sont les élèves tout-venant qui adoptent le même comportement que Karl, comme si celui-ci avait acquis une « position sociale » suffisamment enviable (Vygotsky, 1935/1994) pour que ses pairs l'imitent. Il est possible que la relation entre l'enseignante et Karl soit plus harmonieuse qu'au début de l'année, car l'acceptation des élèves PCE par le groupe résulte souvent d'une REE positive entre eux et leur enseignante (Buyse et al., 2008). L'affect positif manifesté avant même que les élèves se placent au travail peut avoir donné lieu à des idées et à des pensées positives chez l'ensemble des élèves. Si « [l]a pensée [...] prend naissance elle-même, [...] dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. » (Vygotsky, 1934/1997, p. 493-494), cette atmosphère positive a pu motiver les élèves à exécuter leur tâche.

Ce qui attire notre attention dans cette étape du réinvestissement, c'est le degré d'autonomie des élèves : tous et toutes ont compris la démarche qui leur permet de mesurer les poissons, qu'ils obtiennent ou non la solution exacte. De plus, ils ont appris à se servir de façon autonome de l'instrument psychologique que l'enseignante leur a proposé (Venet et al., 2009). La tâche individuelle proposée par Nady-Anne prépare les élèves à l'enseignement par matières, soit le programme scolaire qui les attend l'année suivante, comme le préconise Vygotsky (1934/2012b). En effet, le travail se réalise sur une feuille standard où les élèves doivent écrire leur nom sur la ligne du haut ainsi que chacune des réponses dans l'encadré correspondant à une image de poisson. Ainsi, Nady-Anne se conforme au rôle de l'enseignante au préscolaire en préparant les élèves à l'apprentissage scolaire et à l'apprentissage par matières (Gouvernement du Québec, 2006).

1.4.3 L'évolution des interrelations AC au temps 4 entre le début et la fin de l'année

À la fin de l'année, nos observations nous permettent de constater que les comportements des élèves PCE diffèrent sur le plan de leur autonomie, de leur compréhension de la tâche et de leurs comportements agressifs. Ils posent moins de questions en lien avec la démarche et les étapes à faire et réussissent à terminer la tâche en adoptant les comportements attendus. Ainsi, les interrelations AC ne sont pas du même ordre qu'au début de l'année.

En fait, bien que la dimension cognitive soit sollicitée dans l'activité réalisée au mois de mai (mesurer, écrire le chiffre, écrire son prénom et son nom), les élèves sont beaucoup plus autonomes dans la réalisation de l'activité des poissons que de celle de la pomme. En cette fin d'année scolaire, il est visible qu'ils ont appris à se servir adéquatement de l'instrument

psychologique que constitue le modèle de leur nom et qu'ils ont transféré cet apprentissage à l'utilisation de la bande numérique, dont ils se servent, au besoin, de manière autonome (Breive, 2020; Englert et al., 1994). Toutefois, cette évolution a nécessité les interventions patientes et répétées de l'enseignante dans la ZPD des élèves, et ce, selon le principe de la double stimulation (Vygotsky, 1928/2014) : en effet, pour aider les élèves à apprendre à écrire leur nom, elle leur a donné un modèle (stimulus signe), en prenant soin d'expliquer et de modéliser la façon de s'en servir (Englert et al., 1994), pour qu'ils soient en mesure de réussir la tâche demandée, soit l'écriture de leur nom (stimulus objet), et ce, de façon de plus en plus autonome. En fait, le recours à la double stimulation constitue une façon de proposer des stratégies cognitives, que l'élève apprend à utiliser volontairement : en ce sens, la double stimulation contribue au développement de la sphère volitive de la personne (Sannino, 2015).

De plus, l'enseignante soutient les élèves sur le plan affectif tout au long de cette tâche; elle les encourage, les félicite, rit avec eux et discute (Breive, 2020; Schrader, 1990). Lorsque l'enseignante mentionne que c'est une tâche de première année, les élèves, en particulier les élèves PCE, ont une expression de joie et de fierté sur leur visage. Peut-être sentent-ils qu'ils sont au même niveau que les autres et prêts eux aussi à aller en première année. Nos résultats montrent en effet que, dans cette activité, les pratiques enseignantes sont plus nombreuses sur le plan affectif que lors de l'activité de la croissance de la pomme. Peut-être en est-il ainsi de sa part en raison de la nature de la tâche (une tâche se rapprochant d'un niveau première année : écriture des chiffres sur une feuille standard)? Peut-être veut-elle les sécuriser et les rassurer dans leur capacité à réaliser la tâche? Ou peut-être qu'enseignante et élèves se connaissent mieux réciproquement et ont développé une relation plus étroite, qui a engendré une complicité qui

n'existait pas en début d'année? « Emotion is no less important a tool than is thinking. » [L'émotion est un outil aussi puissant que la pensée.] (Vygotsky, 1926/1997, p. 107). Que d'émotions positives dans la classe, pour tous les élèves, à ce moment précis!

Dans l'activité de la mesure des poissons, les interrelations AC entre l'enseignante et Karl diffèrent de celles observées dans l'activité de la croissance de la pomme. Durant, le travail individuel, alors que les élèves tout-venant font la tâche de manière autonome (faire le travail avec un instrument psychologique ou non et sans réclamer d'aide), Karl amorce une discussion avec l'enseignante en lui communiquant ce qu'il sait faire (le chiffre sept) et ce qu'il a de la difficulté à faire (le chiffre cinq). Encore une fois, il manifeste son désir d'être en lien avec l'enseignante, de se sentir proche d'elle. Ainsi, à ce moment de l'année, ce qu'il se passe chez Karl est plus positif sur le plan affectif et cognitif qu'au début de l'année. L'environnement chaleureux créé par Nady-Anne a aidé l'enfant à surmonter ses expériences émotionnelles (dites négatives) et à développer sa personnalité de manière plus positive (Levykh, 2008). Il semble s'être approprié le sentiment de bien-être transmis par l'enseignante au point d'être capable de l'imiter en étant affectueux envers elle. Ainsi, des changements se sont produits dans les comportements de Karl. Nous pouvons avancer, selon nos observations (entre le premier et le deuxième temps de captation) et le discours de Nady-Anne, que Karl a progressé et qu'il est possible de croire que la relation a évolué de manière positive tout au long de l'année scolaire. C'est en poursuivant cette dernière idée que nous discuterons de la relation qui s'est établie entre l'enseignante et lui.

2. L'ÉVOLUTION DE LA RELATION ENTRE NADY-ANNE ET KARL

Dans cette section, nous discuterons de la relation qui s'est établie entre l'enseignante et Karl. Puisque Luc et Benoit ont été pris en charge par la surveillante durant la dernière activité, nous n'avons pu examiner les liens entre ces deux élèves et Nady-Anne comme nous l'aurions souhaité. Ainsi, nous discuterons de l'impact des interrelations AC sur les comportements de Karl ainsi que sur la REE.

Rappelons-nous qu'au début de l'année Karl avait des comportements agressifs autant dans la classe qu'à l'extérieur de la classe; notamment, il criait, il levait le ton, il se retrouvait dans des conflits et il pouvait frapper ses pairs. Tout au long de l'année scolaire, Nady-Anne a su établir une relation positive avec lui en prévenant les comportements inadéquats, en s'adressant à lui avec douceur, en créant des situations positives avec lui, en enseignant dans sa ZPD : en dépit de l'agressivité de Karl, elle a su faire confiance en sa capacité de se développer positivement. Conformément à la pensée de Vygotsky (1928/2014), elle a su analyser la personnalité de l'enfant de façon positive et mettre en avant plan des voies de détour qui ont facilité son développement. Plutôt que de mettre une étiquette à Karl comme étant un élève PCE, Nady-Anne a réussi à l'amener vers son programme en intervenant avec lui comme avec les autres. Ainsi, elle a offert à Karl et aux élèves dont les comportements sont plus extériorisés la possibilité de se construire plus positivement et ainsi de vivre des émotions positives.

Vygotsky (1926/1997) s'est interrogé sur ce que les émotions pouvaient apporter aux comportements. Il distingue ainsi trois types d'interaction entre l'organisme et son environnement : 1) l'organisme (la personne) prédomine l'environnement, ce qui lui permettra

d'atteindre ses objectifs; 2) les exigences de l'environnement exercent une pression sur l'organisme, ce qui fera vivre des difficultés à la personne et 3) l'organisme et l'environnement sont en équilibre. Nous pensons qu'en début d'année les comportements de Karl résultaient de son déchirement entre les demandes de l'environnement et lui-même, de telle sorte que le garçon adoptait des comportements inadéquats. Nady-Anne a probablement contribué à faire changer certaines choses en répondant de manière harmonieuse aux désirs qui émanaient de son organisme (comportements extériorisés), ce qui a pu rétablir un équilibre dans les interrelations entre affect et cognition chez Karl. Au lieu de s'attarder aux comportements extériorisés de Karl, Nady-Anne a provoqué des interactions AC positives. Par exemple, lorsqu'il frappait ses pairs lors des récréations, elle lui disait de venir se reposer sur le tapis dans la classe, car, s'il agissait ainsi, c'était probablement parce qu'il était fatigué, ou encore lorsqu'il avait un comportement inadéquat, elle réorientait son comportement en lui posant une question sur la tâche. En agissant sur la personne et non pas directement sur le comportement, Nady-Anne faisait vivre à Karl des situations qui lui permettaient de se développer plus positivement. Ce sont ces situations empreintes d'un affect positif qui permettent à la personne d'aller de l'avant et de se donner des buts de nature sociale (Vygotsky, 1935/1994). Nady-Anne a certainement fait vivre à Karl des émotions positives, puisqu'à la fin de l'année celui-ci avait moins de CE et que nous pouvions observer des interactions positives entre elle et lui.

Les CE ne sont que la pointe de l'iceberg, car ce sont en fait des manifestations de ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant lui-même, ses comportements négatifs étant associés pour le moins à un sentiment de déplaisir (Vygotsky, 1926/1997). Nady-Anne a mis en place les conditions nécessaires pour aider Karl à surmonter ses expériences émotionnelles de manière

positive et adéquate, ce qui lui aura permis de viser une « position sociale » enviable et ainsi, si nous adoptons une perspective spinozienne, de transformer ses passions tristes en passions joyeuses (Vygotsky, 1933/1998). En effet, pour Spinoza, l'affect est ce qui augmente ou diminue la possibilité d'agir et qui mène la personne dans une direction précise. Nous pensons donc que les pratiques de l'enseignante ont pu contribuer à modifier les comportements de Karl et qu'elles ont eu pour effet de favoriser l'établissement d'une relation sécurisante pour l'enfant (Venet et al., 2008) : Nady-Anne et Karl ont établi un partenariat orienté vers un même but (Bowlby, 1969), l'enfant adhérant de plus en plus au programme de l'enseignante au fil des mois.

Par ailleurs, pour que Nady-Anne puisse soutenir Karl de la manière dont elle l'a fait pendant l'année scolaire, c'est entre autres parce qu'elle maîtrise elle-même ses propres émotions. En effet, elle nous a confié lors de l'entrevue initiale en octobre qu'elle était consciente des comportements de Karl et qu'étant l'adulte, pour mieux intervenir auprès de lui, elle se parle, elle respire et elle lui exprime même ses propres émotions face aux comportements qu'il adopte (Sutton, 2005). Ainsi, une personne douée, raffinée et éduquée sur le plan émotionnel devance une personne non éduquée émotionnellement (Vygotsky, 1926/1997).

Compte tenu de la capacité acquise à l'âge préscolaire de mémoriser les situations, c'est-à-dire d'en faire des représentations généralisées (Vygotsky, 1934/2012b), il est probable que Karl ait enregistré dans sa mémoire à long terme les expériences agréables que l'enseignante lui a permis de vivre, ce qui lui aura donné la possibilité de manifester ses besoins de manière plus positive. Ainsi, les pratiques enseignantes de Nady-Anne ont permis que s'établissent de

nouveaux liens entre elle et lui. Or, il ne suffit pas pour qu'un enfant modifie (maîtrise) ses comportements de viser une simple apparence de changement de ces comportements, qui ne saurait être durable : il faut plutôt viser « *la modification de la structure fonctionnelle de la conscience, [qui] forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique.* » (Vygotsky, 1934/1997, p. 313). C'est précisément ce que les pratiques enseignantes de Nady-Anne semblent avoir provoqué chez Karl. En effet, les pratiques de l'enseignante semblent avoir modifié le rapport de Karl avec ses comportements extériorisés, dans la mesure où il les a remplacés par des comportements prosociaux, du moins envers Nady-Anne, ce qui pourrait être la manifestation d'une « modification de la structure fonctionnelle de [sa] conscience » sur le plan relationnel. Ainsi, à la fin de l'année, Karl présente moins de comportements extériorisés et entretient le lien établi avec Nady-Anne en allant vers elle, soit pour obtenir son approbation, soit pour lui montrer son travail, soit pour discuter avec elle. Ainsi, il devient proactif dans la relation tout autant sur le plan affectif (il va vers elle, il l'appelle « ma belle Nady-Anne d'amour »,) que cognitif (il lui communique ce qu'il sait et les liens qu'il fait, il lui montre ce qu'il a appris). Nady-Anne ne demandait pas à Karl d'avoir un comportement approprié, dans le sens où elle ne lui disait pas « arrête de te comporter de cette façon », ou « tu dois écouter », ou « fais le travail demandé », elle intervenait de manière à ce qu'il puisse mieux contrôler ses émotions et ses comportements. C'est en favorisant son développement global et le développement de ses FPS, qui englobent aussi les émotions, qu'elle a réussi à créer une relation réciproque. En effet, le soutien cognitif de l'enseignante a pu favoriser une proximité entre l'élève et l'enseignante (Hamre et al., 2014). Par conséquent, cette

dernière a contribué à développer chez Karl la capacité d'interagir positivement avec autrui et donc avec lui-même (Levykh, 2008).

Nady-Anne ouvre la voie au développement de deux acquisitions caractéristiques de l'âge scolaire, soit la « capacité à prendre conscience et à faire intervenir sa volonté, [...], le développement de cette capacité form[ant] justement la substance principale de tout l'âge scolaire. » (Vygotsky, 1934/1997, p. 310). Compte tenu du postulat de l'indissociabilité de l'affect et de la cognition (Vygotsky, 1934/1997), nous pensons pouvoir avancer que cette capacité se développe tout autant sur le plan affectif que sur le plan cognitif. Ainsi, la manière dont l'enseignante intervient auprès de l'élève, notamment en ciblant la personne plutôt que le comportement, contribue au développement d'une certaine maîtrise de ses comportements de nature socioaffective chez l'élève, si embryonnaire soit-elle. Qui plus est, sur le plan cognitif, en mettant à la disposition des élèves divers instruments psychologiques, ne serait-ce que le modèle de leur nom, Nady-Anne permet aux élèves PCE de contrôler leurs propres apprentissages et ainsi d'amorcer, bien que fort probablement naissante et difficile à évaluer, une certaine prise de conscience.

Pour terminer, Nady-Anne a établi une relation suffisamment positive avec Karl pour que l'objectif de ce dernier devienne de ne pas la contrarier, voire de lui faire plaisir, plutôt que de l'irriter. Elle a agi avec lui de la même manière qu'avec ses autres élèves, ce que

Vygotsky (1935/1994) considère comme allant de soi lorsqu'il parle des enfants handicapés¹⁸. Nady-Anne a soutenu Karl pour qu'il soit capable d'accomplir son travail en le détournant de ses comportements inadéquats, en axant ses interventions sur des éléments positifs, donc en l'orientant vers l'avenir. Ainsi, l'accomplissement volontaire par Karl des tâches prescrites par l'enseignante repose sur la maîtrise de son lien avec elle et de lui-même. C'est donc dire qu'indirectement, cette réalisation a amorcé chez Karl le développement de la capacité à contrôler volontairement ses relations.

Enfin, si la relation entre l'enseignante et Karl a évolué au cours de l'année scolaire, nous pouvons l'attribuer en partie aux pratiques de Nady-Anne envers cet élève. Toutefois, il ne faut pas oublier que plusieurs facteurs peuvent interagir à des moments précis dans la vie de l'enfant et que nous ne pouvons prétendre que la qualité de la relation est à elle seule responsable de l'évolution de l'élève. En effet, une combinaison de facteurs familiaux, scolaires et sociaux peuvent entrer en jeu dans la création du lien (Fortin, Plante et Bradley, 2011) et avoir influé sur les comportements de Karl tout au long de l'année. Néanmoins, une REE positive joue un rôle important dans la diminution des CE (Burchinal et al., 2008), et ce sont principalement les interrelations entre les dimensions affective et cognitive dans cette relation que nous voulions documenter.

¹⁸ Nous nous permettons ici une telle analogie dans la mesure où les enfants handicapés (Hall et Strickett, 2002) et les élèves PCE (Ladd, 1999) partagent sur le plan social la caractéristique d'être plus ou moins bien acceptés, voire rejetés, par leurs pairs tout-venant (Hall et Strickett, 2002; Ladd, 1999).

SIXIÈME CHAPITRE. CONCLUSION

Cette thèse, dont l'objectif était de décrire les pratiques enseignantes, situées dans la ZPD des élèves, qui favorisent l'établissement d'une relation positive entre l'enseignante au préscolaire et ses élèves PCE en tenant compte des interrelations entre les dimensions affective et cognitive du processus d'enseignement-apprentissage, nous a permis, d'une part, d'identifier des pratiques enseignantes s'inscrivant dans la ZPD des élèves et, d'autre part, de mettre de l'avant une façon peu courante de favoriser la relation entre l'enseignante et ses élèves PCE. En effet, seules quelques études se sont intéressées aux dimensions affective et cognitive de la relation entre les enseignantes au préscolaire et leurs élèves PCE (Conroy et al., 2014; Spilt et al., 2012; Sutherland et al., 2018). Duval et al. (2016) mentionnent, par ailleurs, que les enseignantes au préscolaire ont tendance à accorder moins d'importance à la dimension cognitive qu'à la dimension affective de la REE. C'est pourquoi cette étude de cas s'est penchée sur la nature des interrelations entre affect et cognition non seulement chez l'enseignante et chez les élèves PCE, mais aussi dans les pratiques mobilisant les deux dimensions de la relation et donc dans la relation même. Dans ce chapitre, nous traiterons de l'atteinte de nos objectifs de recherche, des forces et des limites de notre étude et terminerons en évoquant les retombées qu'elle nous permet d'envisager.

1. L'ATTEINTE DE NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE

Pour atteindre notre premier objectif, qui consistait à décrire la façon dont les pratiques de nature affective et cognitive de l'enseignante, s'inscrivent dans la ZPD des élèves, nous avons

d'abord brossé le portrait de Nady-Anne et décrit ses trois élèves PCE. Ce faisant, nous avons découvert une enseignante soucieuse d'établir une relation chaleureuse et positive avec tous ses élèves et de contribuer à leur développement global ainsi que trois enfants PCE se situant dans les zones critiques de l'agressivité-irritabilité et présentant peu d'habiletés sociales. Notre analyse des pratiques mises en œuvre par Nady-Anne dans le cadre de deux activités d'enseignement-apprentissage nous a permis de constater que cette enseignante recourait à un plus grand nombre de pratiques cognitives qu'affectives, d'une part, et que ses pratiques résultaient fréquemment d'une fusion entre les dimensions affective et cognitive de la REE, d'autre part. En fait, il était parfois difficile de distinguer ses pratiques de nature affective de celles de nature cognitive, dans la mesure où ces dernières étaient très fréquemment empreintes d'un affect positif et où l'aide cognitive apportée aux élèves PCE les incitait à se recentrer sur la tâche et leur évitaient ainsi de se dissiper. De plus, Nady-Anne prenait en compte les capacités de ces élèves, de leurs forces, de leurs intérêts et de leurs émotions afin de les amener vers la tâche à réaliser, ce qui illustre bien la pensée vygotskienne voulant qu'affect et cognition soient indissociables (Vygotsky, 1934/1997). Ce faisant, elle définissait son niveau de développement actuel (tant affectif que cognitif) pour mieux le soutenir et l'accompagner dans le but de l'amener vers son niveau de développement potentiel. D'ailleurs, l'enseignante intervenait fréquemment dans la ZPD de ses élèves PCE et se comportait de la même manière envers tous ses élèves, qu'ils aient ou non des comportements extériorisés, à ceci près qu'elle accordait aux premiers une attention plus soutenue et qu'elle les guidait de manière plus appuyée.

Notre deuxième objectif, qui consistait à décrire les comportements de nature affective et cognitive adoptés par les élèves PCE en réponse aux pratiques de leur enseignante, nous a permis de constater que ceux-ci réagissaient sans agressivité, c'est-à-dire qu'ils cessaient leurs comportements inadéquats et exécutaient la tâche lorsque Nady-Anne intervenait sur le plan cognitif pour les recentrer sur celle-ci. Ainsi, au même titre que leurs pairs, les élèves PCE s'engageaient dans l'activité et la menaient à bien dans la plupart des cas observés. Fait particulièrement intéressant, nous avons pu observer que l'un d'entre eux (Karl) avait développé la capacité d'imiter son enseignante en la sollicitant à la fois sur le plan cognitif et affectif lorsqu'il voulait se rapprocher d'elle.

Notre troisième objectif, qui consistait à décrire l'évolution des comportements des élèves PCE entre le début et la fin de l'année scolaire, nous a permis de constater des changements chez ces trois élèves. Ainsi, la fréquence des comportements extériorisés a diminué de manière quantifiable, d'après les échelles de l'Agressivité-Irritabilité et de la Compétence sociale du PSA-A, chez deux d'entre eux. De plus, au cours de l'entrevue post-observation, l'enseignante affirme que sa relation entre elle et ses élèves PCE, et tout particulièrement avec Karl, s'est améliorée au fil des mois.

Dans notre discussion, nous nous sommes penchée, principalement sur la nature des interrelations entre les dimensions affective et cognitive de la REE. L'analyse des interactions entre Nady-Anne et ses élèves PCE nous a permis de constater qu'il est possible : 1) de créer une relation positive avec ces élèves au préscolaire en interagissant dans les deux sphères du développement (Conroy et al., 2014; Hamre et Pianta, 2005; Spilt et al., 2012; Sutherland

et al., 2018) et 2) que les pratiques de nature cognitive contribuent à diminuer les CE en orientant l'attention de ces élèves sur ce qu'ils peuvent faire plutôt que sur ce qu'ils ne doivent pas faire. La manière d'intervenir de Nady-Anne auprès de ses élèves PCE est certes difficile à maintenir tout au long de l'année, compte tenu du fait que les enfants PCE mobilisent davantage les ressources de l'enseignante que leurs pairs tout-venant. Mais, nous l'avons souligné d'emblée au début de notre thèse, c'est précisément là une caractéristique des élèves PCE. D'ailleurs la direction de l'école avait jugé nécessaire de soutenir Nady-Anne avec l'aide d'une personne supplémentaire. Il s'agit en effet d'un service indispensable pour que l'enseignante bénéficie d'un espace psychologique suffisant pour donner à ses élèves ce dont ils ont besoin tant sur le plan affectif que cognitif. Si Nady-Anne a déclaré avoir apprécié cette mesure de soutien, il reste qu'elle a également mentionné que la présence de cette personne ne lui a pas permis d'entrer en relation avec Luc et Benoit comme elle aurait souhaité le faire. Toutefois, il est possible de penser que cette forme d'aide a pu contribuer aux changements de comportements des deux élèves concernés et ainsi favoriser l'établissement d'une relation positive avec l'enseignante.

2. LES FORCES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Nous présenterons maintenant les forces et les limites de notre recherche sous deux aspects distincts, à savoir celles liées aux instruments de mesure et celles liées à nos résultats.

2.1 Les forces et les limites liées aux instruments de mesure

Nous avons convenu d'observer les interactions dans la classe de Nady-Anne à plusieurs reprises durant l'année scolaire afin que les élèves et l'enseignante se familiarisent avec notre

présence et celle des caméras. Nous avons de surcroît adopté une attitude aussi peu intrusive que possible en tentant de demeurer discrète dans notre manière de nous comporter. Toutefois, nous sommes consciente que notre présence et celle des caméras ont pu donner lieu à un processus de désirabilité sociale de la part de l'enseignante. En effet, nous pouvons remarquer que Nady-Anne regarde vers la caméra ou encore nous adresse la parole, à quelques reprises, afin de, soit nous inclure dans la conversation avec ses élèves, soit d'attirer notre attention lorsque les élèves travaillent bien. Est-ce que cet état de chose aurait pu influencer profondément sa manière d'enseigner? D'ailleurs, elle nous a confié qu'effectivement elle était gênée lors des premiers moments où nous filmions dans sa classe, et elle nous avait demandé, au tout début, si elle agissait correctement. Toutefois, par la suite, elle nous a affirmé qu'elle oubliait complètement notre présence en classe. Nady-Anne restait très centrée sur les élèves et l'activité en cours. Enfin, la congruence entre son discours et ses pratiques constitue un dernier élément qui appuie l'idée que l'effet de désirabilité sociale n'a pas joué un rôle important dans sa manière d'enseigner et d'interagir avec ses élèves.

Nous avons utilisé le questionnaire du PSA-A (Venet et al., 2002) pour que l'enseignante évalue la présence ou l'absence de mêmes comportements chez tous les élèves de sa classe. Cependant, compte tenu du fait qu'il ne permet d'évaluer qu'un nombre limité de comportements, un tel instrument ne permet pas vraiment à l'enseignante d'exprimer la totalité de ses observations relatives à ses élèves. C'est pourquoi nous avons jugé important d'avoir accès au discours de l'enseignante pour compléter les informations issues du PSA-A afin de mieux cerner l'évolution de chaque élève PCE. Toutefois, nous aurions pu interroger

l'enseignante à propos des différents comportements évoqués dans le PSA-A afin de mieux cibler les raisons de certains changements de comportements chez les élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. En dépit des lacunes que comporte l'utilisation de cet instrument, celui-ci nous aura tout de même été utile en nous permettant d'identifier des comportements précis chez les élèves identifiés comme PCE, contrairement à nos observations vidéo qui ne nous ont pas permis de cibler tous les comportements décrits par le PSA-A.

Nos enregistrements vidéo des deux activités d'enseignement-apprentissage nous ont permis de capter, au-delà des paroles, les gestes précis de l'enseignante ainsi que les réactions spontanées des élèves. En réalisant les verbatims de ces enregistrements, nous avons pu faire une description fine des pratiques enseignantes et des réactions des élèves. Le fait que nous ayons réalisé nos captations vidéo à l'aide de deux caméras de manière simultanée nous a donné accès à une vue de l'ensemble de la classe, grâce à laquelle nous avons pu observer des comportements qui nous auraient probablement échappés si nous avions seulement fait des observations ciblées à l'aide d'une seule caméra. Toutefois, l'inconvénient d'avoir eu des caméras fixes dans la classe, nous a parfois empêché d'avoir accès aux travaux des élèves et de capter les expressions de leurs visages.

Nous avons construit notre grille d'analyse afin de guider concrètement nos observations des pratiques de l'enseignante. Cette grille¹⁹ nous a permis dans un premier temps de distinguer

¹⁹ La facilité d'utilisation de notre grille (le repérage des codes et la compréhension des catégories) a été soulignée par les pairs doctorants ayant contribué à l'accord interjuge.

les pratiques selon les dimensions affective et cognitive de la relation, pour ainsi, dans un deuxième temps, mieux comprendre les interrelations entre ces deux dimensions. Elle se distingue clairement de la grille proposée par Pianta et al. (2008). En effet, si elle comporte deux des trois dimensions (affective et cognitive) de la REE décrites par Pianta et al. (2008), elle permet en outre d'identifier des pratiques enseignantes (développementales et d'accompagnement) qui s'inscrivent dans la ZPD des élèves. Ce faisant, elle s'appuie sur un cadre théorique précis, soit celui proposé par Vygotsky (1933/2012a, 1934/1997), qui postule notamment l'indissociabilité des interrelations entre les dimensions affective et cognitive du psychisme humain (Vygotsky, 1934/1997). Par ailleurs, le fait de distinguer (même si cette distinction peut paraître parfois arbitraire) les pratiques développementales des pratiques d'accompagnement pourrait permettre de s'interroger sur les buts réellement visés par ces différentes pratiques. Nous sommes consciente, cependant que notre grille est loin d'être exhaustive et qu'il serait pertinent de l'enrichir. Soulignons en terminant qu'une grille n'est qu'une grille et que c'est souvent la contextualisation des pratiques qui permet de mieux comprendre la façon dont elles sont utilisées ainsi que leurs effets.

Les entrevues réalisées nous ont permis d'avoir accès au discours de l'enseignante et de constater la cohérence entre celui-ci et nos observations. Outre qu'elles nous ont permis d'obtenir des réponses aux questions que nous avons préalablement formulées, ces entrevues nous ont aidée à nous imprégner du contexte de la classe, à situer ses pratiques dans le cadre de la vie professionnelle de l'enseignante ainsi qu'à saisir sa philosophie de l'éducation. Néanmoins, quelques réponses sont demeurées vagues en raison de l'imprécision des questions

correspondantes, entre autres lors de nos entrevues post-observation. Bien que le but ici ait été de laisser Nady-Anne s'exprimer sur les différentes pratiques mises en œuvre lors des activités observées, il aurait été plus efficace de prévoir des questions portant sur des comportements précis. Par exemple, « dans cette scène, pourquoi tu demandes [ceci] à l'élève? Ou encore « dans cette scène, quelles étaient tes intentions lorsque tu as agi de telle manière avec lui? ». Des réponses à ce type de questions nous auraient probablement donné accès à ses intentions, de telle sorte que nous aurions obtenu des indications plus précises au sujet de ses choix de pratiques, ce qui aurait pu contribuer à approfondir davantage l'analyse de nos résultats. De plus, le canevas d'entrevue aurait pu être bâti de manière à ce que les questions soient davantage dirigées sur les dimensions affective et cognitive de la REE en lien avec les pratiques enseignantes utilisées. Par exemple, des questions du type « en quoi cette pratique, en lien avec les expériences vécues des élèves, peut-elle favoriser l'établissement d'une REE positive? » ou encore « de quelle façon cette pratique qui vise à poser des questions sur la démarche peut-elle favoriser l'établissement de la REE? » auraient apporté des informations supplémentaires sur la conception de la REE de Nady-Anne et sur sa façon de la créer en particulier avec ses élèves PCE, mais surtout de bien saisir l'intention de ses pratiques.

2.2 Les forces et les limites liées à nos résultats

Bien que l'analyse des deux activités nous ait permis de décrire l'évolution des comportements des élèves PCE, il a été non seulement utile, mais encore indispensable de nous appuyer sur les différentes entrevues réalisées avec l'enseignante pour pouvoir interpréter l'évolution des comportements de Karl ainsi que sa relation avec l'enseignante. En effet,

observer la relation entre une enseignante et ses élèves est complexe. Les relations sont des modèles d'interactions, qui ont une histoire et une mémoire et sont empreintes de croyances et d'affects. Elles se situent donc à un niveau plus abstrait que les comportements observables (Pianta, 1997). C'est pourquoi, outre l'évaluation des comportements à l'aide du PSA-A ainsi que les pratiques enseignantes de notre grille, nous avons tenu compte des propos de l'enseignante lorsqu'elle nous a décrit sa relation avec ses élèves, propos qui nous ont d'ailleurs semblé en congruence avec ses pratiques, du moins celles que nous avons observées. Toutefois, lui poser des questions plus précises lors de l'entrevue post-observation, nous auraient permis de mieux cerner les pratiques de nature affective et cognitive de la relation.

Comme pour toute étude de cas, il nous est impossible de considérer que nos résultats sont généralisables; en fait, notre étude visait à explorer les pratiques de « cette » enseignante, et nous avions à cœur de montrer qu'il est effectivement possible d'établir une relation positive avec des élèves PCE en les accompagnant de manière à tenir compte des deux dimensions du développement (affect et cognition) et en prenant le soin de ne pas les punir, ni les blesser (Brendgen et al., 2006; Levasseur et Hamel, 2017). Toutefois, il serait pertinent de mener d'autres recherches pour explorer d'autres pratiques enseignantes tout en conservant la perspective adoptée, c'est-à-dire une perspective développementale de l'élève PCE, des interventions dans la ZPD des élèves PCE et une REE mobilisant les dimensions affective et cognitive, pour ainsi généraliser la pertinence de l'analyse de Stake (1995).

3. LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE

L'approche vygotskienne adoptée dans cette étude permet, sur le plan théorique, de considérer l'élève PCE d'une tout autre manière que celle proposée dans une bonne partie la littérature. Notre étude soutient en effet la possibilité de recourir à une approche d'intervention centrée sur le développement de l'élève plutôt qu'à des interventions axées sur la modification ou la réduction des comportements inadéquats, qui n'ouvrent pas la porte à une certaine prise de conscience chez l'enfant. Sur le plan de la recherche, nos résultats appuient non seulement l'idée que les pratiques enseignantes de nature cognitive contribuent à atténuer les CE et favorisent une REE positive (Conroy et al., 2014; Spilt et al., 2012; Sutherland et al., 2018), mais que la REE résulte d'un amalgame des dimensions affective et cognitive, que ce soit des personnes (de l'enseignante et de ses élèves) ou des interactions entre l'enseignante et l'élève PCE. Outre le fait qu'elle va dans le sens de Hamre et Pianta (2005), qui ont montré que les soutiens affectif et cognitif contribuaient à diminuer les conflits dans la REE ainsi que les risques d'échec scolaires, notre étude souligne, à l'instar de Goldstein (1999), Tudge et Scrimsher (2003) et Venet et al. (2009), que les dimensions affective et cognitive sont intimement imbriquées dans les processus d'enseignement-apprentissage, et ce, dès le préscolaire, notamment avec les élèves PCE, et qu'il est difficile de les considérer séparément dans le développement de l'enfant, conformément à la position de Vygotsky (1934/2012a) à cet égard. Comme nous l'avons souligné dans notre chapitre consacré à la discussion, chez l'enseignante que nous avons observée, les pratiques de nature cognitive sont habituellement teintées d'un affect positif et celles de nature affective sont souvent orientées vers la tâche. Par conséquent, en nous appuyant sur les différentes pratiques

mentionnées dans la documentation empirique ciblée, nous avons documenté de manière fine des pratiques enseignantes précises à partir d'une grille d'analyse juxtaposant le modèle de la REE (dimensions affective et cognitive) proposé par Pianta et al. (2008) et le cadre vygotkien (pratiques développementales et d'accompagnement).

Sur le plan de la formation initiale, les résultats de cette thèse pourraient être utilisés pour susciter des prises de conscience quant aux véritables besoins des élèves PCE. En fait, renforcer la compréhension des futures enseignantes 1) quant au rôle du développement cognitif de l'enfant dans la création du lien entre l'enseignante et ses élèves PCE et 2) quant aux effets sur les élèves PCE de pratiques enseignantes qui mobilisent conjointement les dimensions affective et cognitive de la REE. Les futures enseignantes disposeront ainsi de pratiques précises qui s'inscrivent dans la ZPD des élèves et sur lesquelles elles pourront s'appuyer pour établir une relation positive avec tous leurs élèves, dont les élèves PCE. D'ailleurs, compte tenu de l'importance et de la difficulté d'établir une REE positive avec les élèves PCE, il serait pertinent de se pencher sur les différents programmes d'enseignement en formation initiale, afin que ceux-ci offrent un cours portant spécifiquement sur la REE de façon à permettre aux futures enseignantes de réfléchir sur les pratiques qui favorisent la création d'un lien positif, à l'instar de Spilt et al. (2002).

Sur le plan de la formation continue, il nous est possible d'envisager des formations dans lesquelles nous pourrions mettre de l'avant cette nouvelle perspective d'intervention auprès des élèves PCE. En fait, pour ce type de formation, nous pensons à des séminaires où le but serait d'abord de promouvoir une approche qui vise le développement cognitif et socioaffectif de

l'enfant et non pas une approche qui vise le contrôle des comportements extériorisés, comme certains programmes le suggèrent (Barkley, Shelton, Crosswait, Moorehouse, Fletcher, Barrett, Jenkins et Metevia 2000; Tobin et Sugai, 2005) Nous pouvons aussi penser à des séminaires dans lesquels les enseignantes seraient actives de manière à favoriser leur participation et à faciliter l'appropriation de ces façons d'intervenir sur le plan intrapsychique. Notre rôle consisterait, d'une part, à les soutenir à s'approprier des interventions qui leur conviennent, et d'autre part à enrichir leur compréhension du concept de ZPD, puisqu'opter pour des pratiques qui s'inscrivent dans la ZPD de l'élève PCE pourrait contribuer à la création d'une REE positive et donc à une atténuation des comportements extériorisés. De plus, cibler le niveau de développement actuel (c'est-à-dire ce qu'il est capable de faire) de ce dernier devrait contribuer à changer la vision que l'enseignante peut avoir à son égard, notamment en considérant tout autant ses capacités que ses difficultés, et ce faisant, à l'aider à se faire une image positive de ce dernier.

De plus, notre rôle consisterait à les accompagner dans leur réflexion, à leur proposer des moyens (instruments psychologiques) pour les soutenir, telle notre grille des pratiques, de manière à ce que les enseignantes puissent connaître leurs forces et leurs défis au sein de leur relation avec leurs élèves. Par conséquent, offrir ce type de séminaires irait dans le sens de la théorie : 1) sur le plan interpsychique, nous devrions évaluer les besoins de formation (niveau actuel) des enseignantes par une prise de contact initial; 2) sur le plan interpsychique, faire vivre des ateliers aux enseignantes; 3) sur le plan interpsychique, en collaboration, interagir avec elles en les accompagnant dans leurs actions et leurs réflexions; et 4) sur le plan intrapsychique, favoriser des prises de conscience pour comprendre comment les interrelations entre les

dimensions affective et cognitive de leur relation ont un impact sur leurs élèves PCE. Enfin, ces formations pourraient faire l'objet d'une recherche-action qui permettrait d'étudier leur impact sur les pratiques enseignantes et sur la capacité des enseignantes d'établir des liens positifs avec leurs élèves PCE, car la question qui nous préoccupe maintenant est la suivante : comment généraliser cette vision et ces pratiques enseignantes dans le milieu scolaire québécois?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T. M. (1991). *Manuel for the child behaviour checklist/4-18 and 1991 profile*.
Burlington, VT : University of Vermont.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys : The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. et Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior : Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 319-332.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York, NY : Garland Publishing.
- Bennett, P., Elliott, M. et Peters, D. (2005). Classroom and family effects on children's social and behavioral problems. *The Elementary School Journal*, 105(5), 461-481.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression : Its causes, consequences and control*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Berscheid, E. et Reis, H. T. (1998). Attraction and close relationships. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindzey (dir.), *The handbook of social psychology* (4^e éd., vol. 2, p. 193-281). Boston, MA : McGraw-Hill. (Ouvrage original publié en 1954)
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? *Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage* 3(1), 1-35. Repéré à https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2003). Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 156-176). Cambridge, MA : Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511840975.004
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, Vol. 1 : L'attachement* (J. Kalmanovitch, trad.). Paris, France : Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1969 en anglais)

- sous le nom de J. Bowlby sous le titre *Attachment and loss, Vol. 1 : Attachment*. New York, NY : Basic Books).
- Breive, S. (2020). Student-teacher dialectic in the co-creation of a zone of proximal development : An example from kindergarten mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 413-423. doi: 10.1080/1350293X.20201755498
- Brendgen, M, Wanner, B. et Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics* 111(5), 1585-1598. doi: 10.1542/peds.2005-2050
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. (O. Anokhina et M. Brossard, trad.). Paris, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... Vitaro, R. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W. et McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for head start children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139-154. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi: 10.1080/10888690802199418
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Markovitz, S. et Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behaviour problems, maternal control, and family stress. *Developmental and Psychopathology*, 8(4), 701-719.
- Chaiguerova L. et Zinchenko, Y. (2012). L'héritage vygotkien dans la psychologie du développement en Union soviétique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 317-334) (L. Chaiguerova, trad.). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 39-64). Cambridge, MA : Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511840975.004

- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., ... Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022. doi: 10.1037//0003-066x.48.10.1013
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S. et Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92. doi: 10.1177/1098300713478666
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. et Vitaro, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder : Risk trajectories for boys and girls. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(9), 1086-1094. doi: 10.1097/00004583-200209000-00009
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 4 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 6(2), 1-32.

- Doumen, S., Verschueren, K. et Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten : Is teacher perceived control over child behaviour a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology* 79, 663-675. doi: 10.1348/000709909X453149
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599. doi: 10.1080/15374410802148079
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. et Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom : Illustrated teaching techniques* (3e éd.). Washington, DC : Accelerated Development. (Ouvrage original publié en 1971)
- Driscoll, K. C. et Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start : Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1999)
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation* 39(3), 1-27. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>

- Englert, C. S., Rozendal, M. S. et Mariage, M. (1994). Fostering the search for understanding : A teacher's strategies for leading cognitive development in "zones of proximal development". *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 187-204. doi : 10.2307/1511073
- Ferholt, B. et Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development : Socratic dialogue in a playworld. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 59-83. doi: 10.1080/10749030903342246
- Fernandez, M. A., Adelstein, J. S., Miller, S. P., Areizaga, M. J., Gold, D. C., Sanchez, A. L., ... Gudiño, O. G. (2015). Teacher-child interaction training: A pilot study with random assignment. *Behavior Therapy*, 46(4), 463-477. doi: 10.1016/j.beth.2015.02.002
- Fischer, G.-N. (1999). Le concept de relation en psychologie sociale. *Recherche en soins infirmiers*, (56), 4-11.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2005)
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88. doi: 10.7202/1017531ar

Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Rapport de recherche adressé à la CSRS, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, Canada.

Friedrich, J. (2019). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement* (3^e éd.). Genève, Suisse : Université de Genève. (Ouvrage original publié en 2010)

Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
doi: 10.2307/1163553

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Gouvernement du Québec (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

- Guo Han, P., Peng Wu, Y., Tian, Y., Xia Xu, M. et Qiang Gao, F. (2016). The relationship between shyness and externalizing problem in chinese preschoolers : The moderating effect of teacher-child relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 167-173. doi: 10.11114/jets.v4i3.1295
- Hall, L. J. et Strickett, T. (2002). Peer relationships of preadolescent students with disabilities who attend a separate school. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 399-409.
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of the teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi: 10.1111/cdev.12184
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905

- Henricsson, L. et Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems : Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(2), 111-138. doi: 10.1353/mpq.2004.0012
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. et Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool : The role of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Londres, Angleterre : Psychology Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2012-RP-147333), Université de Montréal, Canada.
- Keenan K. et Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 33-46. doi: 10.1023/a:10051118000977

- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter : Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74(7), 262-73.doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Korat, O., Bahar, E. et Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development : The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. et Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
doi: 10.1017/CBO9780511840975
- Labrecque, D., Morin, M.-F., Labrecque, N., Cantin, N. et Boucher, A. (2018). *Graphomotricité. Le plaisir d'écrire : ça se prépare!* Québec, Canada : MEES - CTREQ.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*, 14(4), 909-924.
doi: 10.1017/s0954579402004121
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. Dans *Réseau d'informations pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l%E2%80%99ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/>

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359.
doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- LaFreniere, P. J. et Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children aged 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
doi: 10.1037/1040-3590.8.4.369
- Larousse (2020a). *Cafrerie*. Repéré le 12 février 2020 à <https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Cafrerie/110791>
- Larousse (2020b). *Collaborer*. Repéré le 20 janvier 2020 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaborer/17140?q=collaborer#17013>
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématique des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(3), 747-766.
- Levykh, M. G. (2008). *Personality, emotions, and behavioural mastery in the thought of Lev Vygotsky* (Thèse de doctorat inédite). Simon Fraser University, Colombie Britannique, Canada.
- Liljequist, L. et Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571. doi: 10.1080/01443410601159944

- Makdissi, H., Schmidt, S. et Loïselle, C. (2009). Les contextes d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture dans la pratique de Calypso. Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples* (p. 91-116). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Maldonado-Carreño, C. et Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school : A within-and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.
doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01533
- Malkoun, L. (2007). *De la caractérisation des pratiques de classes de physique à leur relation aux performances des élèves : études de cas en France et a Liban* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon2, Lyon, France. Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/malkoun_l#p=0&a=top.
- Merriam, S. B. (1998). Case studies as qualitative research. Dans S. B. Merriam (dir.), *Qualitative research and case study applications in education* (p. 26-43). San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur. (Ouvrage original publié en 2002)
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissage des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 17-37.

- Morris-Rothschild, B. K. et Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44*(2), 105-121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004
- Morrison Bennett, M. O. et Bratton, S. C. (2011). The effects of child teacher relationship training on the children of focus : A pilot study. *International Journal of Play Therapy, 20*(4), 193-207. doi: 10.1037/a0025833
- O'Connor, E. E., Collins, B. A. et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood : The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment and Human Development, 14*(3), 265-288. doi: 10.1080/14616734.2012.672280
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. et Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience : A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11. doi: 10.1016/s0140-1971(02)00118-5
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)
- Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom : pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review* 67(4), 483-504. doi: 10.1080/00131911.2015.1008407
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lütz, Allemagne : Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, (57), 61-80.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta , R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 365-386). New York, NY: Springer Verlag. doi.: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Pianta, R. C, La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual: Pre-K*. Baltimore, MD : Brookes.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. et Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90003-X
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. doi: 10.1017/S0954579400006519
- Poliquin-Verville, H. et Royer, É. (1992). *École et comportement. Les troubles du comportement : État des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire. Québec, Canada : CTREQ. Repéré à http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/biblio_ens_prof/Guide-primaire_web.pdf
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-539. doi: 10.3102/0034654311421793
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Thijs, J. T. et Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with

- a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology, 51*(1), 143-158. doi: 10.1016/j.jps.2012.12.001
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyveldt, S. et Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*(5), 495-510. doi: 10.1016/j.jsp.2014.06.004
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development, 81*(1), 6-22. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Sameroff, A. J. et MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*(3), 613–640. doi: 10.1017/s0954579403000312
- Sanchez Fowler, L. T., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H. et Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders, 33*(3), 167-183.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction 6*, 1-15.

- Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche : Une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 911-920). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Montréal, Canada : Les presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2000)
- Schmidt, S. (2009). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Schrader, C. T. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 79-103. doi: 10.1016/0885-2006(90)90008-O
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems : Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557-1570. doi: 10.1111/cdev.12400

- Skalická, V., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425. doi: 10.1177/0165025415584187
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. et Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318. doi: 10.1080/14616734.2012.672286
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Steele, D. F. (2001). Using sociocultural theory to teach mathematics: A vygotskian perspective. *School Science and Mathematics*, 101(8), 404-416. doi: 10.1111/j.1949-8594.2001.tb17876.x
- Stormont, M. (2000). Early child risk factors for externalizing and internalizing behaviors: A 5-year follow-forward assessment. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 180-190. doi: 10.1177/10538151000230030701
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. et Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.08.001

Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House*, 78(5), 229-234.

Teachstone (2020). *The CLASS system*. Repéré le 3 septembre à <http://info.teachstone.com/hubfs/CLASS-System-Paper-FINAL.pdf?t=1495735615702>

Thiellen, E. (2010). *La gestion des émotions chez les enseignantes et enseignants* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Tobin, T. J. et Sugai, G. (2005). Preventing problem behaviors: Primary, secondary, and tertiary level prevention interventions for young children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), 125-144.

Tremblay, R. E. (dir.). (1991). *Les enfants agressifs*. Montréal, Canada : Éditions Agence d'Arc Inc.

Tremblay, R. E. (2012). Développement de l'agressivité physique. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré le 4 février 2020 à <http://www.enfant-encyclopedie.com/agressivite-agression/selon-experts/developpement-de-lagressivite-physique>

Tudge, J. et Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk, *Educational psychology: A century of contributions* (p. 207-228). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 5-15.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Van Craeyevelt, S., Wouters, S. et Colpin, H. (2015). Teacher-reported effects of the Playing-2-gether intervention on child externalizing problem behaviour. *Educational Psychology*, 35(4), 466-483. doi: 10.1080/01443410.2013.860218
- Van Craeyevelt, S., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Wouters, S. et Colpin, H. (2017). The role of preschool teacher-child interactions in academic adjustment: An intervention study with Playing-2-gether. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 345-364. doi: 10.1111/bjep.12153
- Van der Veer, R. et Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford, Angleterre : Blackwell.
- Venet, M., Bigras, M. et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 163-167. doi: 10.1037/h0087168
- Venet, M. et Fryer, C. (s.d.). *Concepts quotidiens ou spontanés et concepts scientifiques*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire, Vol. 3 : Les conditions liées à la relation maître-élèves*. Rapport de recherche adressé au FRQSC, Université de Sherbrooke, Canada.

- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves : Une simple affaire de cœur? Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples* (p. 61-90). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Vol. 2 : Les problèmes externalisés* (p. 231-288). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vygotskaya, G. L. (1995). His life (I. Gindis, trad.). *School Psychology International*, 16(2), 105-166.
- Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL : St-Lucie Press.
- Vygotsky, L. S. (1928/2012). Le développement culturel de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 72-99). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1928/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris, France : La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84-96. doi: 10.2753/RPO1061-0405280184
- Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Théorie des émotions*. Paris, France : L'Harmattan.

- Vygotsky, L. S. (1933/2012a). Dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 172-204). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1933/2012b). Analyse pédologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 141-171). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.) (3^e éd.). Paris, France : La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1934/1994). The problem of the environment. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner, *The Vygotsky reader* (p. 338-354). Oxford, Angleterre : Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1934/2012a). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 111-132). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1934/2012b). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 205-222). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1934/2012c). Le problème d'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du*

- développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 223-249). Moscou, Russie : Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1935/1994). La conception dynamique du caractère de l'enfant. Dans L. S. Vygotsky (dir.), *Défectologie et déficience mentale* (K. Barisnikov et G. Petitpierre, trad.) (p. 237-258). Neuchâtel : Delachaux et Niesté.
- Webster-Stratton, C. (2005). Agressivité chez les jeunes enfants : services ayant fait leurs preuves dans la réduction de l'agressivité. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/fr/6/agressivite-chez-les-jeunes-enfants-services-ayant-fait-leurs-preuves-dans-la-reduction-de-lagressivite.pdf>
- White, K. M. (2013). Associations between teacher-child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.004
- Whittaker, J. E. V. et Harden, B. J. (2010). Teacher-Child Relationships and Children's Externalizing Behaviors in Head Start. *NHSA Dialogs* 13(3), 141-167. doi: 10.1080/15240754.2010.492359
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., ... Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher-child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544-1553. doi: 10.1111/cdev.12703

Zhang, X. et Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198. doi: 10.1080/00221325.2010.52807

ANNEXE A. GRILLE CLASS PRE-K

SOUTIEN ÉMOTIF

Climat positif	Relation positive	Proximité physique Activités partagées Entraide entre élèves Affect en harmonie Conversations sociales
	Affect positif	Sourires Rires Enthousiasme
	Communication positive	Marques d'affection verbales Marques d'affection physiques Attentes positives
	Respect envers les élèves	Contacts du regard Voix chaleureuse et calme Langage respectueux Coopération ou partage
Climat négatif	Affect négatif	Irritabilité Colère Voix cassante Agressivité entre pairs Escalade dans les interactions négatives
	Contrôle punitif	Cris Menaces Contrôle physique Punition excessivement sévère
	Sarcasme ou manque de respect envers les élèves	Ton de voix ou commentaires sarcastiques Taquinerie Humiliation
	Négativité extrême	Victimisation Harcèlement
Sensibilité de l'enseignante	Conscience des difficultés éprouvées par les élèves	Anticipation des problèmes et planification appropriée Reconnaissance des incompréhensions ou des difficultés
	Soutien des élèves	Reconnaissance des émotions Attitude réconfortante et soutenante Soutien individualisé
	Solution des problèmes	Aide efficace au moment approprié Soutien à la résolution des problèmes
	Confort des élèves	Recherche d'aide et de conseils Participation spontanée Capacité de prendre des risques
Respect du point de vue des élèves	Flexibilité et centration sur l'élève	Flexibilité Intégration des idées des élèves Ouverture aux propositions des élèves
	Autonomie et leadership chez les élèves	Possibilité de choix Possibilité pour les élèves d'orienter l'activité Octroi de responsabilités
	Expression des élèves	Possibilité pour les élèves de s'exprimer Ouverture aux idées ou aux points de vue des élèves
	Liberté de mouvement	Tolérance aux mouvements des élèves Absence de rigidité

SOUTIEN ORGANISATIONNEL

Dimension Gestion des comportements	Attentes claires quant aux comportements attendus	Attentes et règles claires et cohérentes
	Attitude proactive	Anticipation des comportements inappropriés ou des escalades Faible réactivité
	Réorientation des comportements inappropriés	Réduction efficace des comportements inappropriés Attention aux comportements positifs Indices subtils permettant de réorienter les comportements inappropriés Réorientation efficace des comportements inappropriés
	Comportements des élèves	Conformité fréquente Absence d'agressivité ou de défis
Productivité	Maximisation du temps consacré aux apprentissages	Activités nombreuses Possibilité de faire autre chose une fois l'activité en cours terminée Rares interruptions Efficacité de la gestion des tâches intermédiaires Rythme soutenu
	Routines	Tâches clairement identifiées Directives claires Peu de perte de temps
	Transitions	Transitions brèves Accompagnement efficace des élèves Occasions d'apprentissage dans les transitions
	Préparation	Matériel prêt et accessible Connaissance de la matière
Soutien des apprentissages	Facilitation des apprentissages	Engagement de l'enseignante dans la tâche Questionnements efficaces Soutien de l'engagement des élèves
	Variété du matériel et des modalités d'enseignement	Variété des modalités d'enseignement : auditives, visuelles, actives, etc. Matériel intéressant et créatif Occasions de manipuler du matériel
	Intérêt des élèves	Participation active Écoute attentive Attention soutenue
	Clarté des objectifs d'apprentissage	Explications sur la façon de procéder Résumés Énoncés destinés à réorienter les élèves

SOUTIEN COGNITIF

Développement cognitif	Analyse et raisonnement	Questions incitant la réflexion (pourquoi, comment) Résolution de problème Prédiction et expérimentation Classification et comparaison Évaluation
	Créativité	Remue-méninges Planification Production
	Intégration des connaissances	Lien entre les concepts Intégration des connaissances antérieures
	Liens avec la réalité des élèves	Application au monde réel Application à la vie de tous les jours des élèves
Qualité des rétroactions	Étayage	Questions incitant la réflexion (pourquoi, comment) Indices Aide
	Échanges soutenus	Échanges suivis Persistance de la part de l'enseignante Questions de relance
	Réflexion sur les processus	Expansion Clarification Rétroaction spécifique
	Précision des informations	Application au monde réel Application à la vie de tous les jours des élèves
	Encouragements	Reconnaissance Renforcements Persistance de la part de l'élève
Modelage sur le plan du langage	Conversations	Échanges soutenus Réponses contingentes Conversations entre élèves
	Questions ouvertes	Questions qui exigent une réponse élaborée Réponses des élèves
	Répétition et élaboration	Répétitions Extension ou élaboration
	Accompagnement verbal	Commentaires accompagnant ses propres actions Commentaires accompagnant les actions des élèves
	Qualité de la langue	Vocabulaire varié Équivalents simples pour expliquer les notions complexes

**ANNEXE B. TABLEAU – DÉMARCHE DE LA RECENSION (DEUX GROUPES
DISTINCTS)**

Gr.	Mots-clés	Limites	Articles retenus
1	<ul style="list-style-type: none"> Teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction AND <ul style="list-style-type: none"> Zone of proximal development AND <ul style="list-style-type: none"> Kindergarten OR preschool 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Peer Reviewed ✓ (SU) Subject Term 	2/2 Korat et al., (2003) Breive (2020)
2	<ul style="list-style-type: none"> Teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction AND <ul style="list-style-type: none"> Zone of proximal development AND <ul style="list-style-type: none"> Teaching practices OR teaching strategies 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Peer Reviewed ✓ (SU) Subject Term 	0/0 Aucune

**ANNEXE C. TABLEAU – DÉMARCHE DE LA RECENSION (TROIS GROUPE
DISTINCTS)**

Gr.	Mots-clés	Limites	Articles retenus	Critères d'exclusion (Étude...)
1	<ul style="list-style-type: none"> Zone of proximal development AND <ul style="list-style-type: none"> Kindergarten OR preschool 	✓ Peer Reviewed ✓ (SU) Subject Term	1/30 <ul style="list-style-type: none"> Breive (2020) Autres études retenues de nos lectures: <ul style="list-style-type: none"> Schrader (1990) – <i>Preschool student</i> Steele (2001) – <i>elementary education</i> 	<ul style="list-style-type: none"> n'incluant pas de pratiques enseignantes sur l'enseignement de la musique sur l'éducation physique portant sur les processus d'apprentissage des enfants la ZPD par le jeu non empirique (article théorique) portant sur les pratiques d'éducatrices et non les enseignantes sur l'attention de l'enseignante/ordinateur sur l'apprentissage de la technologie ciblant les compétences informatiques évaluant le développement intellectuel des élèves illustrant le partage d'informations entre enseignantes
2	<ul style="list-style-type: none"> Zone of proximal development AND <ul style="list-style-type: none"> Teaching practices OR teaching strategies 	✓ Peer Reviewed ✓ (SU) Subject Term	1/9 <ul style="list-style-type: none"> Englert, Rozendal et Mariage (1994) Autres études retenues de nos lectures: <ul style="list-style-type: none"> Ferholt et Lecusay (2010) – <i>adult-child relationship</i> Makdidissi et al., (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> n'incluant pas de pratiques enseignantes portant sur des observations d'activités et d'interactions entre les élèves (sans l'intervention de l'enseignante) sur l'éducation en milieu médical qui n'incluent pas des pratiques dans la ZPD sur des approches d'enseignement sur l'enseignement par ordinateur
3	<ul style="list-style-type: none"> Teacher student relationship OR teacher student interaction OR teacher child relationship OR teacher child interaction AND <ul style="list-style-type: none"> Zone of proximal development 	✓ Peer Reviewed ✓ (SU) Subject Term	1/27 <ul style="list-style-type: none"> Breive (2020) Autres étude retenue de nos lectures: <ul style="list-style-type: none"> Venet et al. (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> ciblant les étudiants universitaires ou secondaires ciblant les enseignantes en formation non empirique (articles théoriques) sur des pratiques trop spécifiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comportant des pratiques qui ont un effet négatif sur l'apprentissage des enfants ne comportant pas d'effet sur les élèves

ANNEXE D. TABLEAU DESCRIPTIF DES ÉTUDES RECENSÉES

Breive, S. (2020). Student-teacher dialectic in the co-creation of a zone of proximal development: An example from kindergarten mathematics. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 28(3), 413-423. doi: 10.1080/1350293X.20201755498		
Type d'étude	Objectif	Méthodes
Qualitative Étude de cas	Illustrer le rôle significatif qu'un jeune enfant (5 ans) joue dans la co-crédation et le maintien de la ZPD dans le contexte d'une activité d'apprentissage mathématique organisée	Échantillon ✓ Élève de 5 ans Ada ✓ Enseignante Procédure ✓ Le segment sélectionné fait partie d'un ensemble de données plus large contenant 16 sessions implantées par quatre enseignantes de maternelle. ✓ Le segment a été choisi en raison de sa pertinence pour l'objet de cet article : la dialectique élève-enseignante et la co-crédation d'une ZPD par une collaboration. ✓ L'interaction se passe entre Ada et l'enseignante tandis que les autres enfants regardent et écoutent Instruments ✓ Toutes les sessions observées ont été enregistrées sur vidéo et des notes de terrain ont été rédigées. ✓ Les données audio et vidéo de toutes les sessions observées ont été transformées en tableau (heure, description de l'interaction (paroles et actions))
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> pose une question ouverte encourage les élèves à résoudre le problème et à élaborer des stratégies invite l'élève à donner son idée montre de l'enthousiasme aux réponses de l'élève encourage les élèves du groupe à prêter attention à la réponse laisse l'élève exprimer sa démarche répète la démarche de l'élève pose une question ouverte sur la démarche modélise la stratégie et la démarche demande de clarifier la démarche avec des gestes regarde l'élève lors d'une demande donne du sens à la démarche <ul style="list-style-type: none"> pose une question suggestive fait l'action (la démarche) pour l'élève 		<ul style="list-style-type: none"> exprime ses idées essai de répondre en dépit de la difficulté éprouvée fait des efforts pour expliquer exprime sa réponse exécute sa démarche complète ses explications explique sa démarche verbalement élabore différentes actions imite l'action et les gestes de l'enseignante

<ul style="list-style-type: none">▪ demande à l'élève de guider verbalement ses actions▪ laisse l'élève s'exprimer sur la démarche▪ est ouverte aux idées des autres élèves▪ laisse l'élève diriger▪ propose d'utiliser le matériel à sa disposition▪ offre à l'élève l'occasion de manipuler▪ vérifier la tâche en cours par une question	<ul style="list-style-type: none">▪ essaie de verbaliser▪ s'engage dans la tâche▪ verbalise et modélise la démarche de manière assurée<ul style="list-style-type: none">- est précis dans ses gestes▪ résout de plus en plus le problème▪ répond clairement à la question
--	---

Englert, C. S., Rozendal, M. S. et Mariage, M. (1994). Fostering the search for understanding: A teacher's strategies for leading cognitive development in "zones of proximal development". <i>Learning Disability Quarterly</i> , 17(3), 187-204. doi : 10.2307/1511073		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative Étude de cas	Décrire les interactions entre l'enseignante et son élève et les stratégies qui favorisent le développement de l'alphabétisation.	Échantillon ✓ Une enseignante ✓ Un élève (Adam) avec des difficultés d'apprentissage Procédure ✓ Environ 2 heures le matin : ✓ 20 minutes de lecture 2x2 et lecture de nouvelles ✓ 45 minutes d'enseignement de stratégies et de contenus thématique = (15 minutes en petit groupe pour l'enseignement de <i>phonics</i> , 15 minutes de lecture silencieuse et soutenue, 15 minutes de partage) Instruments ✓ Les leçons étaient enregistrées (audio) chaque semaine ✓ Les notes de terrain ont été rédigées ✓ Les élèves ont été soumis à des pré-tests de lecture et écriture ✓ Les élèves ont également été soumis à des post-tests visant à mesurer leurs stratégies, leur performance en lecture écrite et leur compréhension orale. ✓ Pour l'étude, les interactions ont été tirées des analyses de transcriptions de cours, d'échantillons de textes oraux et écrits et d'entretiens avec l'enseignante et l'élève cible.
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ laisse le choix sur la manière de faire la tâche ▪ modélise la tâche et les stratégies ▪ invite l'élève à trouver une stratégie <ul style="list-style-type: none"> - pose des questions ouvertes ▪ encourage l'élève à essayer des stratégies ▪ fournit différentes stratégies ▪ laisse le choix à l'élève d'utiliser ou non les stratégies ▪ contribue au développement de la confiance en soi de l'élève ▪ invite l'élève à prendre la responsabilité de ses apprentissages ▪ propose des stratégies cognitives ▪ réalise des séances de remue-méninge avec toute la classe 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ participe positivement à la tâche ▪ imite l'enseignante en utilisant les stratégies montrées ▪ progresse dans la tâche <ul style="list-style-type: none"> - réussit les étapes ▪ s'implique dans la tâche (utilise les stratégies) ▪ s'affranchit graduellement de l'aide proposée ▪ est en mesure de prendre des décisions par lui-même ▪ utilise les stratégies au besoin ▪ comprend mieux la tâche ▪ s'engage dans des tâches plus complexes ▪ peut choisir des idées entendues lorsque la tâche est difficile pour lui

<ul style="list-style-type: none">▪ active les connaissances des élèves▪ fait la tâche conjointement avec les élèves▪ fait travailler les élèves en dyade	<ul style="list-style-type: none">▪ s'approprie progressivement le concept et l'utilise dans d'autres situations▪ peut compter sur le soutien de son partenaire s'il a des difficultés▪ progresse plus rapidement (réussit les étapes de l'activité avec plus de facilité)▪ prend du leadership dans d'autres activités
---	--

Ferholt, B. et Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic dialogue in a playworld. <i>Mind, Culture, and Activity</i> , 17(1), 59–83. doi: 10.1080/10749030903342246		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative Étude de cas	Analyser le développement de l'adulte et de l'enfant dans la zone de développement proximal dans une pratique éducative basée sur les théories du jeu de Vygotsky (<i>Playworld</i>). Analyser le discours et les échanges	Échantillon ✓ 12 élèves de maternelle ✓ 8 élèves de première année ✓ L'enseignante Procédure ✓ La discussion analysée est centrée sur un conflit qui a émergé vers la fin du projet <i>playword</i> . Les élèves ne s'entendaient pas sur les personnages qui devaient être inclus dans leur pièce de théâtre. Instruments ✓ Notes de terrain détaillées : notes prises par chacun des quatre chercheurs participants et un observateur externe après chaque visite, et parfois par l'enseignante ✓ Des enregistrements audio et vidéo réalisés sur toutes les sessions du monde de jeu et sur toutes les interviews. ✓ Des entrevues et des courriels.
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ répète, élabore et reformule les propos de l'élève ▪ pose des questions ouvertes ▪ pose des questions de réflexion ▪ identifie et réoriente l'objectif de la tâche ▪ établit un système de droit de parole ▪ offre le choix quant à leur manière de fonctionner pour l'activité ▪ soutient les propos des élèves ▪ émet son opinion ▪ soutient la discussion ▪ fait des liens avec leurs connaissances ▪ tente de comprendre l'opinion des élèves 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ expriment leurs idées ▪ expriment leurs émotions ▪ participent activement à la tâche ▪ expriment leurs points de vue chacun leur tour ▪ s'écoutent entre eux ▪ acceptent les idées des autres ▪ sont ouverts aux différentes suggestions ▪ deviennent plus actifs dans la discussion ▪ trouvent des solutions conjointement avec l'enseignante

Korat, O., Bahar, E. et Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. <i>The Reading Teacher</i> , 56(4), 386-393		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative Descriptive	Analyser la nature du soutien qu'un enseignant donne aux enfants dans sa classe de maternelle tout en s'engageant avec eux dans deux activités de scénarios sociaux d'alphabetisation.	Échantillon ✓ Deux groupes de maternelle : 32 enfants ✓ Âgés de 5,5 à 6,5 ans Procédure L'analyse s'inscrit dans le cadre d'un projet plus grand d'une durée de six mois. Elle est axée sur deux petits groupes d'enfants d'âge préscolaire qui ont participé à des jeux de rôles impliquant des symboles écrits Instruments ✓ Observations dans la classe par les chercheurs ✓ Notes de terrain ✓ Échantillons d'écriture émergente d'enfants
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ pose des questions ouvertes ▪ participe à l'activité en collaboration avec l'élève ▪ pose une question suggestive en lien avec une difficulté <ul style="list-style-type: none"> - incite l'élève à trouver une solution ▪ laisse l'élève diriger l'activité ▪ laisse l'élève trouver sa propre solution ▪ accepte les différentes idées de l'élève ▪ respecte le rythme de l'élève <ul style="list-style-type: none"> - utilise ses connaissances actuelles - questionne l'élève sur sa démarche 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ échange avec l'enseignante ▪ propose lui-même des suggestions liées à sa difficulté / propose des suggestions aux autres élèves ▪ trouve une stratégie au problème ▪ prend des risques <ul style="list-style-type: none"> - ose utiliser par lui-même une stratégie ▪ est ouvert aux idées des autres ▪ fait ses propres choix ▪ collabore avec les autres dans l'activité ▪ reste engagé dans l'activité <ul style="list-style-type: none"> - participe activement - se débrouille - utilise ses connaissances implicites ▪ prend des risques <ul style="list-style-type: none"> - ose verbaliser sa démarche

Makdissi, H., Schmidt, S. et Loisel, C. (2009). Les contextes d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture dans la pratique de Calypso. Dans S. Schmidt (dir.), <i>Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples</i> (p. 91-116). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Comparative Mixte (qualitative et quantitative)	Identifier les interventions pédagogiques mises en place par Calypso pour favoriser la compréhension de la langue écrite chez les enfants du primaire tant auprès des élèves « à risque » que ceux présentant peu de difficultés.	Échantillon ✓ Deux classes de 3 ^e cycle du primaire ✓ Deux enseignantes : Calypso et Océane Procédure ✓ Observations de situations d'enseignement à l'aide d'enregistrements vidéo ✓ Filmage réalisé en classe <i>in situ</i> ✓ Journée entière de classe ; 3 jours consécutifs / mois ; pendant 6 mois ; transcription en verbatim Instruments ✓ Construction d'une grille d'analyse élaborée en décrivant les interactions et en créant des catégories (posture traditionnelle/posture socio-constructiviste)
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ stimule l'explication des différents points de vue <ul style="list-style-type: none"> - pose des questions ouvertes ▪ élabore des liens avec les connaissances sur le monde et avec le vécu de l'élève ▪ amène l'élève à prendre conscience de l'utilité de la tâche ▪ invite l'élève à donner du sens aux mots ▪ stimule et encourage l'enfant à répondre en émettant une hypothèse <ul style="list-style-type: none"> - utilise l'humour ▪ met en relation différents éléments de contenu ▪ demande à l'élève de lui raconter la tâche 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ construit du sens autour de la tâche ▪ accède au sens de la tâche ▪ valide ses réponses avec ses pairs ▪ échange sur le contenu et les stratégies ▪ fait des inférences dans d'autres tâches ▪ élabore ses connaissances ▪ s'engage dans la tâche ▪ en comprend l'utilité ▪ participe positivement ▪ devient autonome dans la tâche ▪ étend son raisonnement ▪ prend des risques <ul style="list-style-type: none"> - ose donner une réponse ▪ exprime des liens ▪ fait des déductions ▪ élabore les contenus avec ses connaissances ▪ interprète sa compréhension

Schrader, C. T. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 5(1), 79-103. doi: 10.1016/0885-2006(90)90008-O		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative	Explorer l'utilisation du jeu symbolique par l'enseignante comme un moyen d'enseignement-apprentissage pour le développement de l'alphabétisation précoce.	<p>Échantillon</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfants de 3, 4 et 5 ans ✓ Quatre enseignantes de pré-maternelle : <ul style="list-style-type: none"> - Deux ont travaillé dans deux salles de classe d'un laboratoire universitaire préscolaire. - Deux ont travaillé dans deux écoles maternelles communautaires privées différentes <p>Procédure</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'enseignante était un observateur-participant : enregistre ses observations et partage avec le chercheur. ✓ Les enseignantes ne devaient pas diriger le jeu, mais plutôt simplement le faire progresser. ✓ Elles devaient d'abord bien écouter l'enfant après quoi elles pouvaient faire des commentaires, poser des questions, faire des suggestions et modéliser pour aider l'enfant à dépasser son niveau actuel de développement. ✓ Collecte de données pendant 8 jours répartis sur 2 semaines, à raison de 30 min / jour <p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enregistrements vidéo pendant le jeu et audio de l'enseignante : micro sur elle pour que le chercheur puisse capter les échanges individuels avec les enfants. ✓ Observations enregistrées par l'enseignante à propos des comportements en écriture et en lecture des enfants.
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ aide l'élève à faire la tâche ▪ donne la solution à l'élève ▪ respecte l'idée de l'élève ▪ laisse le choix à l'élève ▪ encourage l'élève à faire la tâche ▪ félicite l'élève sur la tâche accomplie ▪ pose une question suggestive <ul style="list-style-type: none"> - en introduisant de nouvelles stratégies ▪ respecte les efforts de l'élève ▪ respecte les idées de l'élève ▪ laisse l'élève diriger la tâche ▪ élabore spontanément les expériences d'apprentissage de l'élève ▪ élabore les idées de l'élève ▪ pose des questions suggestives 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ fait des essais ▪ est en mesure d'exécuter une tâche ▪ est enthousiaste à l'idée de montrer son travail à l'enseignante ▪ utilise le matériel de différentes manières ▪ verbalise à l'enseignante ce qu'il fait ▪ exécute la tâche suggérée par la question ▪ est en contrôle de la tâche ▪ répond aux questions de l'enseignante ▪ verbalise et élabore ses idées

Steele, D. F. (2001). Using sociocultural theory to teach mathematics : A vygotskian perspective. <i>School Science and Mathematics</i> , 101(8), 403-416. doi: 10.1111/j.1949-8594.2001.tb17876.x		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative	Décrire les stratégies d'enseignement tirées des leçons d'une enseignante de quatrième année, Mme Clark, qui utilise une approche socioculturelle pour enseigner les mathématiques.	Échantillon ✓ Classe de 25 élèves de 4 ^e année ✓ Une enseignante Procédure ✓ Observation dans la classe : à chaque période de mathématique, pendant 4 mois et demi. ✓ Entrevue avant l'observation : connaître ce qu'elle avait planifié ✓ Entrevue après l'observation : connaître la réflexion de l'enseignante sur la leçon qu'elle a planifiée et enseignée. ✓ Six entrevues formelles (une heure) et non formelles ont été réalisées avec l'enseignante. Instruments ✓ Enregistrement sur bande vidéo : les observations et les entrevues ✓ Guides d'entrevues structurés (pré observation et post-observation)
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève ou les élèves...)
<ul style="list-style-type: none"> pose des questions sur la démarche demande d'expliquer à haute voix reconnait la difficulté de l'élève pose des questions ciblées pose des questions incitant la réflexion clarifie l'idée de l'élève étaye la pensée de l'élève met l'emphase sur la démarche utilise le contexte pour donner du sens à la tâche pose des questions sur les aspects importants de la notion propose à l'élève d'aider d'autres élèves à élaborer la démarche illustre la pensée de l'élève avec du matériel modélise l'idée de l'élève fait participer physiquement l'élève pour illustrer la démarche <ul style="list-style-type: none"> demande à l'élève de faire des gestes utilise les idées de l'élève pour donner du sens à la tâche 		<ul style="list-style-type: none"> verbalise et explique sa démarche obtient différentes solutions et explications élaborées par d'autres élèves adopte différentes perspectives trouve une solution réfléchit à sa démarche comprend la démarche des autres élèves fait des liens entre les différents concepts aide les autres à élaborer leur démarche visualise la démonstration élabore de nouvelles idées pour résoudre le problème fait des liens avec les différents concepts

Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves : Une simple affaire de cœur? Dans S. Schmidt (dir.), <i>Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples</i> (p. 61-90). Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.		
Type d'étude	Objectifs	Méthodes
Qualitative Étude descriptive Étude de cas	Identifier l'effet sur les élèves de comportements de l'enseignante considérés comme potentiellement favorables au développement d'une relation de qualité	Échantillon ✓ Classe de 29 élèves de 5 ^e année, dont 15 ayant un plan d'intervention ✓ Une enseignante Calypso Procédure ✓ Observations de situations d'enseignement à l'aide d'enregistrements vidéo ✓ Journée entière de classe ; 3 jours consécutifs / mois ; transcription en verbatim Instruments ✓ L'analyse a été effectuée à l'aide d'une grille conceptuelle ; identification des comportements de l'enseignante
Pratiques (L'enseignante...)		Effets (L'élève...)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ recourt à l'écoute empathique lorsque l'élève vit une difficulté <ul style="list-style-type: none"> - accepte les sentiments des élèves - montre de l'ouverture à l'expression de ses sentiments ▪ dévoile ses propres sentiments à propos <ul style="list-style-type: none"> - des comportements positifs de l'élève - de l'engagement de l'élève ▪ exerce une confrontation affective lors de conflits ▪ exerce une proximité physique ▪ suscite des contacts visuels entre elle et l'élève et entre les élèves 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ est capable de trouver des solutions ▪ exprime les causes de son sentiment ▪ s'engage dans l'échange ▪ exprime ses propres sentiments ▪ augmente son engagement dans la tâche ▪ participe ▪ cesse de parler ▪ est attentif ▪ progresse dans la résolution du problème ▪ manifeste un contact visuel ▪ est en confiance <ul style="list-style-type: none"> - regarde l'enseignante dans les yeux ▪ s'engage dans la tâche ▪ se conforme aux consignes ▪ favorise les échanges ▪ suit les consignes ▪ regarde souvent l'enseignante ▪ discute plus de ses difficultés ▪ partage ses sentiments ou ses idées

<ul style="list-style-type: none"> ▪ renforce positivement l'élève devant le groupe en précisant pourquoi ▪ offre des responsabilités en tenant compte des capacités de l'élève ▪ responsabilise l'élève face à ses difficultés ▪ demande à l'élève de s'autoévaluer ▪ permet à l'élève de choisir ses objectifs ▪ reflète les sentiments de l'élève face à une tâche ▪ vérifie où l'élève est rendu dans la tâche ▪ vérifie la compréhension de l'élève qui éprouve des difficultés ▪ identifie les connaissances actuelles ▪ identifie le point où se situe le besoin de soutien ▪ accepte que l'élève fasse des erreurs et reconnait le bien-fondé de celles-ci ▪ dévoile ses propres sentiments à propos de la tâche ▪ exerce une confrontation cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ encourage les autres élèves dans la tâche ▪ fait preuve de sensibilité auprès des autres ▪ augmente la manifestation de comportements souhaités ▪ est capable d'apercevoir les améliorations chez les autres ▪ s'exclame pour annoncer qu'il réussit la tâche ▪ félicite les autres élèves ▪ propose lui-même des solutions lors de conflits ▪ relève le défi ▪ manifeste son soulagement ▪ exerce un autocontrôle sur la réalisation de sa tâche ▪ répond avec franchise ▪ a tendance à gérer lui-même ses comportements ▪ est attentif ▪ respecte les consignes ▪ s'engage dans la prise de décision ▪ manifeste son accord ▪ s'engage dans la tâche ▪ s'engage dans les échanges <ul style="list-style-type: none"> - donne ses idées - fait état de sa démarche - lève la main - s'exclame pour montrer sa satisfaction ▪ ose donner son opinion ▪ ne craint pas de se tromper ▪ est à l'aise ▪ accepte ses erreurs et celles de ses pairs ▪ accepte que le rythme d'apprentissage varie de l'un à l'autre ▪ dévoile ses propres sentiments ▪ revient sur son explication
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ valorise et renforce la réalisation de la tâche ▪ souligne des réussites même à la suite d'une incompréhension ▪ renforce verbalement les réussites devant le groupe ▪ demande le contact visuel avant de poursuivre ses explications ▪ utilise des outils pour aider l'élève à travailler de façon autonome <p>offre des choix</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ clarifie son explication ▪ réoriente sa réflexion ▪ exécute la tâche positivement ▪ s'implique dans la tâche ▪ est capable d'effectuer des rétroactions précises ▪ fait part aux autres sa démarche ▪ ose exécuter la tâche ▪ fournit des réponses ▪ participe volontairement aux tâches communes ▪ participe de façon active ▪ s'investit dans la tâche ▪ regarde l'enseignant ▪ se recentre sur les explications ▪ augmente son attention face à la tâche ▪ désire utiliser les outils proposés ▪ exprime que les outils l'aident ▪ utilise les outils en fonction de ses besoins ▪ réalise la tâche en respectant les objectifs ▪ s'engage dans le processus ▪ se questionne ouvertement sur le sens de l'activité
---	--

ANNEXE E. PRATIQUES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL

Pratiques enseignantes issues du cadre conceptuel

Pratiques découlant de la conception vygotskienne des liens entre apprentissage et développement, de l'enseignement des concepts scientifiques ainsi que de la double stimulation, (Vygotsky, 1934/1997)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir recours à des instruments psychologiques ▪ Développer les fonctions psychiques supérieures ▪ Évoquer des concepts quotidiens ▪ Introduire des concepts scientifiques ▪ Répondre et aux intérêts émotionnels de l'enfant et aux particularités de sa pensée 	
Pratiques proposées par Vygotsky lui-même lorsqu'il évoque le rôle de l'enseignante (Vygotsky, 1933/2012a)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions suggestives ▪ Montrer à l'enfant comment résoudre le problème ▪ Commencer à résoudre le problème avec l'enfant et le laisser finir ▪ Donner des méthodes de résolution à l'enfant ▪ Proposer différentes démonstrations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner la solution complète ▪ Demander à l'enfant de refaire le problème (imitation) ▪ Collaborer avec l'enfant ▪ Soutenir l'enfant dans la résolution du problème ▪ Expliquer le problème à l'enfant
Pratiques issues de la grille CLASS (Pianta et al., 2008)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relation positive ▪ Affect positif ▪ Communication positive ▪ Respect envers les élèves ▪ Affect négatif ▪ Contrôle punitif ▪ Sarcasme ou manque de respect envers les élèves ▪ Négativité extrême ▪ Conscience des difficultés éprouvées par les élèves ▪ Soutien des élèves ▪ Solution des problèmes ▪ Confort des élèves ▪ Flexibilité et centration sur l'élève ▪ Autonomie et leadership chez les élèves ▪ Expression des élèves ▪ Liberté de mouvement ▪ Attentes claires quant aux comportements attendus ▪ Attitude proactive ▪ Réorientation des comportements inappropriés ▪ Comportements des élèves ▪ Maximisation du temps consacré aux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Routines ▪ Transitions ▪ Préparation ▪ Facilitation des apprentissages ▪ Variété du matériel et des modalités d'enseignement ▪ Intérêt des élèves ▪ Clarté des objectifs d'apprentissage ▪ Analyse et raisonnement ▪ Créativité ▪ Intégration des connaissances ▪ Liens avec la réalité des élèves ▪ Étayage ▪ Échanges soutenus ▪ Réflexion sur les processus ▪ Précision des informations ▪ Encouragements ▪ Conversations ▪ Questions ouvertes ▪ Répétition et élaboration ▪ Accompagnement verbal ▪ Qualité de la langue
Pratiques relevées dans la littérature (L'enseignante...)	
L'accompagnement au sein de la ZPD <ul style="list-style-type: none"> ▪ donne la solution à l'élève (Schrader, 1990) ▪ aide l'élève à faire la tâche (Schrader, 1990) ▪ vérifie la compréhension de l'élève qui éprouve des difficultés (Venet et al., 2009) ▪ étaye la pensée de l'élève (Steele, 2001) ▪ utilise les idées de l'élève et le contexte pour donner du sens à la tâche (Steele, 2001) ▪ répète la démarche de l'élève (Breive, 2020) ▪ répète, élabore et reformule les propos de l'élève (Ferholt et Lecusay, 2010; Schrader, 1990; Steele, 2001) ▪ vérifie où l'élève est rendu dans la tâche (Venet et al., 2009) ▪ identifie le point où se situe le besoin de soutien (Venet et al., 2009) ▪ exerce une confrontation cognitive (Venet et al., 2009) 	Les interrelations entre les dimensions affective et cognitive <ul style="list-style-type: none"> ▪ tente de comprendre l'opinion des élèves (Ferholt et Lecusay, 2010). ▪ stimule et encourage l'enfant à répondre (Makdissi et al., 2009) ▪ utilise l'humour (Makdissi et al., 2009) ▪ amène l'élève à prendre conscience de l'utilité de la tâche (Makdissi et al., 2009) ▪ montre de l'enthousiasme face aux réponses de l'élève (Breive, 2020) ▪ encourage les élèves du groupe à prêter attention à la réponse (Breive, 2020) ▪ regarde l'élève lors d'une demande (Breive, 2020) ▪ invite l'élève à prendre la responsabilité de ses apprentissages (Englert et al., 1994)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ pose une question ouverte sur la démarche (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Makdissi et al., 2009; Steele, 2001; Venet et al., 2009) ▪ pose une question suggestive (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Steele, 2001) ▪ vérifie la tâche en cours par une question (Breive, 2020) ▪ pose des questions de réflexion (Ferholt et Lecusay, 2010; Steele, 2001). ▪ modélise la stratégie et la démarche (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Steele, 2001) ▪ demande de clarifier la démarche avec des gestes (Breive, 2020) ▪ identifie et réoriente l'objectif de la tâche (Ferholt et Lecusay, 2010) ▪ fait la démarche pour l'élève (Breive, 2020) ▪ demande à l'élève d'accompagner verbalement ses actions (Breive, 2020; Makdissi et al., 2009) ▪ active les connaissances des élèves (Englert et al., 1994) ▪ fait des liens avec leurs connaissances (Ferholt et Lecusay, 2010; Makdissi et al., 2009) ▪ encourage les élèves à résoudre le problème (Breive, 2020; Schrader, 1990) ▪ soutient les propos des élèves et la discussion (Ferholt et Lecusay, 2010). ▪ émet son opinion (Ferholt et Lecusay, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ félicite l'élève pour la tâche accomplie (Schrader, 1990) ▪ reconnaît la difficulté de l'élève (Steele, 2001) ▪ accepte les sentiments des élèves et est ouverte à l'expression de ses sentiments (Venet et al., 2009) ▪ souligne des réussites même à la suite d'une incompréhension (Venet et al., 2009) ▪ renforce verbalement les réussites devant le groupe (Venet et al., 2009) ▪ exerce une confrontation affective lors de conflits (Venet et al., 2009) ▪ exerce une proximité physique (Venet et al., 2009) ▪ suscite des contacts visuels entre elle et l'élève et entre les élèves (Venet et al., 2009) ▪ demande le contact visuel avant de poursuivre ses explications (Venet et al., 2009) ▪ dévoile ses propres sentiments à propos des comportements positifs de l'élève, de l'engagement de l'élève (Venet et al., 2009) ▪ reflète les sentiments de l'élève face à une tâche (Venet et al., 2009) ▪ accepte que l'élève fasse des erreurs et reconnaît le bien-fondé de celles-ci (Venet et al., 2009) ▪ dévoile ses propres sentiments à propos de la tâche (Venet et al., 2009)
<p>Instruments psychologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ propose d'utiliser le matériel à sa disposition (Breive, 2020) ▪ offre à l'élève l'occasion de manipuler (Breive, 2020) ▪ laisse l'élève trouver sa propre solution (Korat et al., 2002) ▪ fournit différentes stratégies (Englert et al., 1994) ▪ propose des stratégies cognitives (Englert et al., 1994) ▪ laisse le choix à l'élève d'utiliser ou non les stratégies (Englert et al., 1994) ▪ encourage les élèves à élaborer des stratégies (Breive, 2020; Englert et al., 1994) ▪ illustre la pensée de l'élève avec du matériel (Steele, 2001) ▪ utilise des outils pour aider l'élève à travailler de façon autonome (Venet et al., 2009) ▪ responsabilise l'élève face à ses difficultés (Venet et al., 2009) ▪ laisse l'élève exprimer sa démarche (Breive, 2020) 	<p>L'enseignement-apprentissage à la période préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ respecte le rythme de l'élève (Korat et al., 2002; Venet et al., 2009) ▪ utilise ses connaissances actuelles (Korat et al., 2002; Venet et al., 2009) ▪ invite l'élève à donner du sens à la tâche (Breive, 2020; Makdissi et al., 2009) ▪ laisse l'élève diriger l'activité (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990) ▪ laisse le choix sur la manière de faire la tâche (Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Schrader, 1990) ▪ invite l'élève à donner son idée (Breive, 2020; Englert et al., 1994) ▪ est ouverte aux idées des autres élèves (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990) ▪ respecte les efforts des élèves (Schrader, 1990) ▪ offre des choix (Venet et al., 2009) ▪ offre des responsabilités en tenant compte des capacités de l'élève (Venet et al., 2009)
<p>Collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fait la tâche conjointement avec les élèves (Englert et al., 1994; Korat et al., 2002) ▪ demande d'expliquer à haute voix (Steele, 2001) ▪ fait travailler les élèves en dyade (Englert et al., 1994) ▪ propose à l'élève d'aider d'autres élèves à élaborer la démarche (Steele, 2001) ▪ réalise des séances de remue-ménages avec toute la classe 	

<p>(Englert et al., 1994)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ établit un système de droit de parole (Ferholt et Lecusay, 2010).▪ fait participer physiquement l'élève pour illustrer la démarche (Steele, 2001)▪ renforce positivement l'élève devant le groupe en précisant pourquoi (Venet et al., 2009)▪ demande à l'élève de s'autoévaluer (Venet et al., 2009)	
--	--

**ANNEXE F. ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE**



Sherbrooke, le 7 mars 2018

Mme Christiane Fryer
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2017-1458/Fryer

Objet : Renouvellement de l'approbation éthique de votre projet de recherche

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Les liens entre affect et cognition dans la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des comportements extériorisés** », le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a le plaisir de vous informer que l'approbation éthique de votre projet est **renouvelée**. Les documents suivants ont été examinés :

- Formulaire de suivi annuel (Suivi annuel - F5-ESS - 1801)
- Déclaration relative aux projets de recherche (CER-ESS_declaration.doc)

Cette approbation étant **valable jusqu'au 1^{er} avril 2019**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux et vous prie de recevoir, Madame, ses salutations distinguées.

Eric Yergeau
Substitut à la présidence du Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales
Professeur au département d'orientation professionnelle
Faculté d'éducation

**ANNEXE G. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX
ENSEIGNANTES**

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Les liens entre affect et cognition dans la relation entre
l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des
comportements extériorisés

Christiane Fryer
Étudiante au doctorat
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

Sous la direction de
Mme Michèle Venet
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'études sur l'adaptation scolaire
et sociale

Sous la co-direction de
M. Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département de pédagogie

Madame,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de ce projet de recherche est de comprendre de quelle façon s'établit la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves qui présentent des comportements extériorisés en tenant compte de l'interdépendance entre l'affect et la cognition chez ces élèves.

En quoi consiste la participation au projet?

Pour ce projet de recherche, il vous sera d'abord demandé de participer à une entrevue et de permettre à la chercheuse de vous filmer, vous et vos élèves, en classe. Voici les différentes étapes pour ce projet de recherche :

1. La chercheuse ira vous rencontrer afin de réaliser une entrevue préliminaire, d'une durée maximale de 90 minutes, qui sera centrée sur votre parcours professionnel ainsi que sur la manière dont vous concevez la relation enseignante-élèves en général et la relation entre l'enseignante et ses élèves qui présentent des comportements extériorisés en particulier.
2. Suite à cette première entrevue, un questionnaire de 30 questions vous sera remis pour évaluer les compétences sociales de ses élèves à partir de leurs caractéristiques comportementales et affectives.
3. La chercheuse ira ensuite filmer trois séquences d'enseignement-apprentissage dans votre classe.
4. Enfin, la chercheuse réalisera une seconde entrevue, d'une durée maximale de 90 minutes, suite aux enregistrements vidéo afin de permettre à l'enseignante d'effectuer un retour réflexif sur les interactions vécues avec ses élèves.

Les entrevues, tout comme les séances d'enregistrement, s'effectueront dans votre milieu de travail habituel. Les entrevues seront enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo et il faudra prévoir environ 90 minutes pour chacune. Les interactions en classe seront filmées à l'aide de deux caméras vidéo, afin d'obtenir différents angles de vue. Pour le bon déroulement de ces différentes phases, il conviendra de préciser les dates et les heures qui vous conviennent le mieux. Le jour du filmage, la chercheuse vous demandera de lui remettre toutes les autorisations parentales dûment complétées. Si une procédure spécifique a été mise en place dans votre établissement en matière d'utilisation des images des élèves, merci d'en informer la chercheuse.

Le seul inconvénient anticipé relativement à votre participation à cette recherche est le temps que vous aurez à lui consacrer. Il vous faudra prévoir une durée de 90 minutes pour la première entrevue, environ une heure pour remplir le questionnaire, deux ou trois journées de filmage en classe (filmage d'une activité d'enseignement-apprentissage nouvelle) et environ 90 minutes pour la seconde entrevue. Aucun déplacement n'est requis de votre part. Seule la chercheuse effectuera les déplacements vers votre établissement scolaire habituel. Vous serez bien entendu libre de répondre ou de ne pas répondre aux questions qui vous sont posées et vous pourrez interrompre le déroulement de la collecte de données à tout moment, et ce, sans préjudice de quelque nature que ce soit.

Que fera la chercheuse avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution de noms fictifs pour l'école et pour chaque participant à l'étude. Aucun renseignement permettant l'éventuelle identification des personnes ne sera retranscrit. Les données audiovisuelles ne seront diffusées d'aucune manière. L'ensemble des données recueillies (enregistrements vidéo, formulaires de consentement et questionnaire) sera conservé sous clé et protégé par un mot de passe à l'université de Sherbrooke sur un serveur sécurisé. Seules la chercheuse et son équipe de direction pourront y avoir accès. Les données seront détruites au plus tard cinq ans après la diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats de l'étude pourront être diffusés (auprès de la communauté scientifique ou du milieu de pratique) et pourront faire l'objet de publications ou de communications sans toutefois qu'il soit possible d'identifier les participants à l'étude.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici, la chercheuse n'anticipe aucun risque d'ordre social ou psychologique, puisque l'objectif de l'étude consiste à s'appuyer sur votre expérience professionnelle pour soutenir les élèves qui présentent des comportements extériorisés. Par contre, votre participation contribuera à l'avancement des connaissances au sujet de la relation enseignante-élèves, et plus particulièrement en ce qui a trait à ces élèves. Elle vous donnera en outre l'opportunité d'effectuer un retour réflexif sur vos interactions en classe et la possibilité de prendre conscience de vos propres gestes professionnels dans l'établissement de cette relation, ce qui pourrait constituer des bénéfices de votre participation. De plus, la chercheuse viendra faire part des résultats de sa recherche dans votre commission scolaire. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Christiane Fryer
Doctorante, Faculté d'éducation

Christiane.Fryer@USherbrooke.ca

Directrice de recherche : Mme Michèle Venet
Faculté d'éducation
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke, QC, J1K 2R1
CANADA
819-821-8000, poste 61232
Michele.Venet@USherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Les liens entre affect et cognition dans la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des comportements extériorisés. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- ☐ *J'accepte d'être filmé(e) lors de la première entrevue.*
- ☐ *J'accepte d'être filmé(e) lors des séances d'enseignement-apprentissage en classe dans le cadre de cette recherche.*
- ☐ *J'accepte de répondre au questionnaire qui porte sur l'évaluation des compétences sociales des élèves.*

Participant ou participante :

Nom : _____

Signature : _____

Date : _____

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

**ANNEXE H. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX
PARENTS**

INVITATION

à participer au projet de recherche intitulé



La qualité de la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des comportements réactifs

Christiane Fryer
Étudiante au doctorat
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

Sous la direction de
Mme Michèle Venet
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'études sur l'adaptation scolaire et
sociale

Sous la co-direction de
M. Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département de pédagogie

Présentation et but de l'étude

Enseignante en adaptation scolaire et sociale de formation, je suis présentement chargée de cours à l'université de Sherbrooke et doctorante en éducation. Dans le cadre de ma recherche doctorale, je mets en place un projet visant à comprendre ce que font les enseignantes de maternelle pour établir une relation harmonieuse avec leurs élèves en général, et notamment avec ceux qui manifestent des comportements réactifs. En fait, je m'intéresse plus particulièrement à la façon dont les interventions affectives et cognitives des enseignantes s'entrecroisent et exercent un effet positif sur ces élèves.

Comment se déroulera l'étude ?

Avec l'accord de la direction de l'école, l'enseignante de votre enfant a accepté d'ouvrir la porte de sa classe, afin que je puisse procéder à des séances de filmage pendant les activités quotidiennes de classe. Ces séances s'étaleront sur différentes journées. Même si mon étude s'intéresse essentiellement aux gestes professionnels de l'enseignante, les deux caméras filmeront l'ensemble des élèves. C'est pourquoi je me dois de recueillir votre accord pour filmer dans la classe.

Est-ce que les informations sont confidentielles ?

Ces vidéos me serviront à analyser les différentes interactions qui se seront tenues pendant les séances de filmage en vue de mes analyses ultérieures. Elles ne seront ni diffusées sur Internet, ni présentées publiquement. En outre, les données recueillies dans le cadre de cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle afin qu'il ne soit pas possible d'identifier les participants (attribution d'un nom fictif à l'enseignante et aux élèves et non-localisation de l'école).

Les enregistrements vidéos seront conservés sous clé et protégés par un mot de passe à l'université de Sherbrooke sur un serveur sécurisé. Ces données seront détruites au plus tard cinq ans après l'étude. Les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse ainsi que sa directrice et son codirecteur de thèse. Il va sans dire que ceux-ci se sont engagés à ne pas dévoiler les données nominales relatives aux différents participants (enfants, parents, enseignantes) de l'étude.

Comment les résultats de l'étude seront-ils publiés?

Les résultats concerneront principalement les gestes professionnels de l'enseignante. Ils seront diffusés dans des articles scientifiques, des cours universitaires et des communications dans des congrès scientifiques.

Ai-je le choix de participer à cette recherche ?

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire : vous êtes entièrement libre de consentir à ce que votre enfant participe à cette étude ainsi que de l'en retirer en tout temps sans préjudice de quelque nature que ce soit.

Soyez assuré **qu'aucune séquence vidéo n'est présentée à qui que ce soit**. Les vidéos ne sont utilisées que pour traiter les données. **Aucune séquence vidéo n'est présentée dans la diffusion des résultats**. Toutefois, en cas de refus à la participation de votre enfant à ce projet, l'image de celui-ci sera brouillée et la chercheuse ne tiendra pas compte de ces données dans l'analyse des résultats.

Quels sont les inconvénients et les avantages de participer à cette recherche ?

La chercheuse n'anticipe aucun risque d'ordre social ou psychologique. Par contre, la participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances au sujet de la relation enseignante-élève en classe de maternelle. Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée.

Que faire si j'ai des questions?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Mme Christiane Fryer, chercheuse, au (819) 821-8000 poste 66119 ou à Christiane.Fryer@USherbrooke.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, vous pouvez communiquer avec M. **Eric Yergeau**, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 62644 ou à Eric.Yergeau@USherbrooke.ca.

Je vous remercie de votre collaboration et vous prie de bien vouloir remettre le coupon ci-dessous à l'enseignante de votre enfant.

Directrice de recherche : Mme Michèle Venet
Faculté d'éducation
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke, QC, J1K 2R1
CANADA
819-821-8000, poste 61232
Michele.Venet@USherbrooke.ca

Participation à une recherche en éducation



La qualité de la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des comportements réactifs

Consentement

J'ai lu et compris la description de l'étude « La qualité de la relation entre l'enseignante de maternelle et ses élèves présentant des comportements réactifs ». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.

École²⁰ : _____
 Classe de* : _____
 Nom de l'enfant* : _____
 Nom du parent ou du tuteur : _____
 (lettres moulées s.v.p.) _____
 Signature : _____
 Date : _____

Merci de bien vouloir remettre cette feuille à l'enseignante de votre enfant.



²⁰ Ces informations sont nécessaires pour l'organisation des données seulement. Tous les noms seront fictifs.

ANNEXE I. GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE (MAI 2017)

BUT de l'entrevue :

Connaitre davantage votre profession d'enseignante à la maternelle

ÉTUDE :

La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves qui présentent des comportements réactifs

DEBUT DE L'ENTREVUE
Questions d'ordre biographique
<ul style="list-style-type: none"> • Parcours (Fortin et Gagnon, 2016) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle est votre formation ? ▪ Quel est votre parcours professionnel ? ▪ Depuis combien d'années enseignez-vous ? ▪ Pourquoi vous avez choisi cette profession ? ▪ Qu'est-ce que vous aimez le plus dans ce métier ? ▪ Professionnellement, en quoi vous sentez-vous la plus compétente ? • Formation (Fortin et Gagnon, 2016) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous suivi différentes formation depuis que vous enseignez? Lesquelles ? ▪ Qu'est-ce que ces formations vous ont apporté dans votre profession ? ▪ Quel type de formation aimeriez-vous avoir dans le cadre de votre profession?
CORPS DE L'ENTREVUE
Questions d'ordre contextuel

- **Climat de l'école** (Rousseau et Espinosa, 2018)
 - Quel est le type de climat dans votre école?
 - Est-ce que le climat correspond à vos valeurs? Pourquoi? Si non, quel climat d'école prônez-vous ?
 - Pourquoi ce type de climat existe-t-il selon vous ?
 - Comment sont les relations entre les membres du personnel ?
 - Est-ce que les enseignants travaillent régulièrement ensemble ?
- **Climat de la classe** (Pianta et al., 2008 ; Rousseau et Espinosa, 2018)
 - Quel type de climat règne dans votre classe ?
 - Comment instaurez-vous ce climat en début d'année ?
 - Etes-vous satisfaite du climat de votre classe ?

- Quel genre de groupe avez-vous cette année ?
- Est-ce que vous vivez des difficultés particulières ?
- Etes-vous satisfaite de votre année ?
- Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile dans votre classe ?
- Avez-vous des consignes particulières ou des règlements ?
- Avez-vous des routines particulières? Comment se déroulent-elles ?

Question d'ordre pédagogique

- **Préparation de cours** (Pianta et al., 2008 ; Vygotsky, 1933/2012a)
 - Comment décririez-vous votre conception de l'enseignement ?
 - Quels sont les objectifs qui vous guident pour préparer vos activités ?
 - De quelle façon préparez-vous vos activités?
 - Selon vous, est-ce qu'elles tiennent compte des intérêts de vos élèves? De leurs capacités ?
 - Est-ce que vous établissez des objectifs d'apprentissages pour chaque activité ?
- **Participation des élèves** (Conroy et al., 2014; Venet et al., 2009)
 - Comment décrivez-vous la participation de vos élèves à vos activités ?
 - Est-ce que les élèves plus difficiles participent bien ?
 - Quelle est votre façon d'engager les élèves, même ceux qui veulent moins, dans les tâches à réaliser ?

Questions d'ordre relationnel

- **Relation enseignante-élève en général** (Pianta, 1999; 2001; Pianta et al., 2008)
 - Considérez-vous la relation avec vos élèves est importante? Pourquoi ?
 - Quel type de relation avez-vous avec vos élèves en général ?
 - Comment établissez-vous votre relation avec eux ?
 - Pouvez-vous me parler des relations positives que vous entretenez avec vos élèves?
 - Vivez-vous des relations difficiles avec certains de vos élèves ?
 - Que tentez-vous de faire pour améliorer ces relations ?
- **Relation entre élèves** (Buyse et al., 2008; Pianta et al., 2008; Skalická et al., 2015)

- Quels sont les relations entre vos élèves ?

- Vivent-ils des conflits ?

- Est-ce qu'ils s'entraident ?

- **Relation avec les élèves qui présentent des comportements extériorisés**

(Hamre et Pianta , 2005; Levasseur et Hamel, 2017)

- Quel type de relation avez-vous avec vos élèves qui présentent des comportements extériorisés ?

- Est-ce que votre relation est difficile avec ces élèves ?

- Vivez-vous des émotions particulières avec ces élèves ?

- Comment établissez-vous votre relation avec eux? Que faites-vous pour entretenir une relation positive ?

- **On parlait de pédagogie tantôt...** (Conroy et al., 2014; Hamre et Pianta, 2005)

- Que faites-vous de particulier avec ces élèves sur le plan pédagogique ?

- De quelle façon aidez-vous ces élèves ?

FIN DE L'ENTREVUE

- **Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?**

ANNEXE J. GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE (OCTOBRE 2017)

DEBUT DE L'ENTREVUE

En général

- **Début d'année** (Rousseau et Espinosa, 2018)
 - Comment s'est passé votre début d'année ?
 - ✓ Est-ce qu'il s'est passé de la même façon que les autres ?
 - ✓ Est-ce qu'il a été difficile? Pourquoi ?
 - Comment étaient les élèves en début d'année ?
 - ✓ Leurs comportements, leurs attitudes?
 - Dès les premières journées, tu installes ta classe de quelle façon ?

CORPS DE L'ENTREVUE

Questions d'ordre contextuel

- **Climat de l'école** (Rousseau et Espinosa, 2018)
 - Quel est le climat de l'école cette année ?
 - ✓ Est-ce qu'il est différent des années précédentes ?
- **Climat de la classe** (Pianta et al., 2008; Rousseau et Espinosa, 2018)
 - Quel est le climat de la classe cette année ?
 - ✓ Etes-vous satisfaite de ce climat ?
 - Quel genre de groupe avez-vous cette année ?
 - Est-ce que vous vivez des difficultés particulières ?
 - Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile cette année ?
 - Est-ce que vous avez des cas d'élèves plus difficiles dans votre classe ?

Questions d'ordre relationnel

- **Relation enseignante-élève** (Pianta, 1999; 2001; Pianta et al., 2008)
 - Quel type de relation avez-vous avec vos élèves ?
 - ✓ Est-ce qu'il a été difficile d'établir cette relation ?
 - ✓ Comment l'avez-vous établi ?
 - Pouvez-vous me parler des relations positives que vous entretenez avec vos élèves?
 - Vivez-vous des relations difficiles ou conflictuelles avec certains de vos élèves ?
 - Que tentez-vous de faire pour améliorer ces relations ?

- **Relation entre élèves** (Buyse et al., 2008; Pianta et al., 2008; Skalická et al., 2015)
 - Quels sont les relations entre vos élèves ?
 - Vivent-ils des conflits ?
 - Est-ce qu'ils s'entraident ?
 -

Question d'ordre pédagogique

- **Participation des élèves** (Conroy et al., 2014; Venet et al., 2009)
 - Comment décrivez-vous la participation de vos élèves à vos activités ?
 - Est-ce que les élèves plus difficiles participent bien ?
 - ✓ Quelle est votre façon de les engager ?
 - Que faites-vous de particulier avec ces élèves sur le plan pédagogique ?
 - Ont-ils plus de difficulté sur le plan pédagogique ?
 - ✓ Vous vous y prenez de quelle façon avec eux ?

FIN DE L'ENTREVUE

- **Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?**

ANNEXE K. LE PROFIL SOCIOAFFECTIF-ABRÉGÉ (PSA-A)

Voici une liste de comportements observables *relativement à l'expression de l'affectivité* des enfants. Nous vous demandons de noter la fréquence de chaque comportement pour chaque enfant concerné (vous pouvez observer jusqu'à 5 enfants différents sur cette feuille) en indiquant pour chaque comportement s'il s'agit d'un comportement : JAMAIS (1), RAREMENT (2), À L'OCCASION (3), RÉGULIÈREMENT (4), SOUVENT (5) ou TOUJOURS (6) présent.

	1	2	3	4	5	6	7
	Jamais	Rarement	À l'occasion	Régulièrement	Souvent	Toujours	Nil
	Nom des enfants						
1.	Maintient une expression faciale neutre (ne rit pas; ne sourit pas).						
2.	A l'air fatigué.						
3.	Facilement contrarié, frustré.						
4.	Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.						
5.	Irritable. S'emporte facilement.						
6.	Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.						
7.	Exprime du plaisir à accomplir des choses.						
8.	Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.						
9.	A l'air triste, malheureux, déprimé.						
10.	Inhibé ou mal à l'aise dans un groupe.						
11.	Crie, lève le ton rapidement.						
12.	Force l'autre à faire des choses contre son gré.						
13.	Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.						
14.	Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.						
15.	Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.						
16.	Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.						
17.	Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.						
18.	Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.						
19.	Se retrouve dans des conflits avec des enfants.						
20.	Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.						
21.	Partage ses jouets avec les autres enfants.						
22.	Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, etc.) dans une activité de groupe.						
23.	Fait attention aux enfants plus jeunes ou plus faibles.						
24.	Passe inaperçu dans un groupe.						
25.	Travaille facilement dans un groupe.						
26.	Vous frappe ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre vous.						
27.	Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).						
28.	Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.						
29.	S'oppose à ce que vous lui suggérez.						
30.	Vous défie ou vous tient tête lorsqu'il est réprimandé.						

Compétence sociale	7+14+16+18+20+21+23+25+27+28
Anxiété-retrait	1+2+6+8+9+10+13+15+22+24
Agressivité-irritabilité :	3+4+5+11+12+17+19+26+29+30

ANNEXE L. LE PROFIL SOCIOAFFECTIF-ABRÉGÉ (PSA-A) - SEUIL

Profil socioaffectif –Abrégé – PSA-A (seuil)

Normes pour filles Rang centile

Échelle	Scores moyens	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	99	X	É. T.
Compétence sociale		2,4	3,0	3,3	3,5	3,7	3,8	4,0	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	5,0	5,2	5,3	5,4	5,8	4,3	0,8
Anxiété Retrait		1,0	1,1	1,2		1,4	1,5	1,7		1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,3	2,4	2,5	2,7	2,8	3,2	3,7	4,7	2,1	0,8
Agressivité Irritabilité			1,0	1,1	1,2		1,3	1,4	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,3	2,5	2,7	3,0	3,5	4,4	1,9	0,8

Normes pour garçons Rang centile

Échelle	Scores moyens	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	99	X	É. T.
Compétence sociale		2,1	2,6	3,0	3,3	3,4	3,5	3,7	3,8		3,9	4,0	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5	4,7	4,8	5,1	5,3	5,8	4,0	0,8
Anxiété Retrait		1,0	1,2	1,3	1,4	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9		2,0	2,1	2,2	2,3	2,4	2,5	2,7	2,9	3,2	3,5	4,4	2,2	,07
Agressivité Irritabilité		1,0	1,1	1,2	1,3	1,4		1,6	1,7	1,8	1,9	2,0	2,1	2,3	2,4	2,6	2,7	3,0	3,2	3,4	3,8	4,7	2,2	0,9

Échelle :	Questions	Réponses	Score moyen	
Compétence	7+14+16+18+20+21+23+25+27+28	/10*==		*S'il manque 1 ou 2 réponses, additionner les réponses obtenues pour chaque échelle
Anxiété-retrait	1+2+6+8+9+10+13+15+22+24	/10*==		séparément et diviser par le nombre de réponses, soit par 8 ou par 9. Ne pas calculer
Agressivité-irritabilité :	3+4+5+11+12+17+19+26+29+30	/10*==		de score s'il manque plus de 2 réponses pour une même échelle.

ANNEXE M. GUIDES D'ENTREVUE POST-OBSERVATION

Classe de Nady-Anne 002 – Activité du 10 octobre 2017

Activité de la croissance de la pomme– Entrevue avec l’enseignante

L’accueil des élèves

- Quand les élèves entrent en classe, ils écrivent leur prénom sur une grande feuille dans une pomme qui est dessinée.
 - De l’aide pour Karl (9 :00) et Benoit (10 :00) pour écrire leur nom (avec leur modèle)
- Lecture de livres au tapis.
- Regroupement au tapis pour le bonjour. Les élèves doivent montrer leur nom sur la pomme. (17 :20)
 - Karl (20 :00) Que penses-tu de l’écriture de son nom? Tu penses à quoi?
 - Luc (21 :10)
 - Benoit (23 :49)
- Routine de calendrier
- Chansons...en lien avec pommes.

Le message du jour

- Lecture du mot du jour (en lien avec l’activité)
 - Intervention Benoit (50 :39) Que penses-tu à ce moment? Est-ce que c’est encore le type d’intervention que tu fais avec lui à la fin d’année?

La présentation du concept scientifique et l’explication du travail

- Début des explications de l’activité, mise en situation au tapis (58 :24)
 - Par tes questions ici, quelle est ton intention, ton objectif (58 :54)?
 - Mimer le pépin de pomme (1 :02 :10). Pourquoi tu leur fais mimer? Est-ce que c’était préparé? Ton intention avec ce mime ?
- Début des explications du travail individuel (1 :05 :52)

Le réinvestissement

- Début du travail individuel (1 :11 :00)
 - Karl (1 :13 :51) Parle-moi de ton intervention
 - Benoit (1 :14 :20) + Luc...Que comprennent-ils selon toi? Ton intervention est-elle suffisante pour leur compréhension? Aurais-tu pu faire autre chose selon toi? maintenant en voyant ces images.
 - (1 :17 :17) Karl et Eric
 - (1 :18 :27) Benoit
 - (1 :21 :00) Karl... « c’est beau Eric » ton intention avec cette intervention ?
 - Tu regardes Karl...ton intention ici ?
 - Le travail final ?

Classe de Nady-Anne 002 – Activité du 23 mai 2018

Activité de mesurer des poissons– Entrevue avec l’enseignante

L’accueil des élèves

- Quand les élèves entrent en classe, ils écrivent leur prénom et nom sur leur propre feuille.
 - Il n’y a plus l’écriture sur la grande feuille.
- L’ami du jour écrit son nom sur le tableau interactif dans un nuage.
- Lecture de livres au tapis, livres de poissons
- (15 :08) Regroupement au tapis.
 - Benoit et Luc avec la surveillante. Quand penses-tu? Tu veux m’en parler. Luc privilège ?
 - (17 :38) La surveillante quitte.
- Bonjour avec les chiffre (19 :58)
 - (21 :17) Bonjour Luc...Bonjour Benoit...
- Routine de calendrier
- Lecture du nom de l’ami du jour au tableau

Le message du jour

- Message du jour en lien avec l’activité (mesurer des poissons)

La présentation du concept scientifique et l’explication du travail

- Début des explications – mesurer (47 :06). Mise en situation
 - Par tes questions ici, quelle est ton intention, ton objectif ?
 - Parle-moi de Luc et Benoit ici. Qu’en penses-tu ?
- Début de la démonstration (51 :03)
 - (51 :30) « Luc ça suffi » Que fait-il? Que se passe-t-il pour toi au moment où tu lui dis ça ?
 - (52 :30) Tu demandes à quelqu’un de venir mesurer. Quel est ton intention ici ?
 - (54 :58) Problème? Parle-moi de cette interaction.
 - Luc et Benoit?
 - (59 :18) Un autre élève mesure avec les petits cubes.
- Début de l’explication du travail individuel (1 :00 :33)
 - (1 :02 :03)

Le réinvestissement

- Distribution du matériel pour le travail individuel (1 :04 :00)

- (1 :05 :39) Karl.
- Comment trouves-tu le travail de tous les élèves? Résultat final? Trop facile, trop difficile ?
« travail de première année »
- Benoit (1 :08 :25) ...et Luc.

ANNEXE N. GRILLE DES PRATIQUES

Dimension cognitive			
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...
TOUS LES ÉLÈVES			

Développementale / cognitive DC	1. Évocation de concepts quotidiens (Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Makdissi et al., 2009; Vygotsky, 1934/1997)	DC-1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nomme des mots connus par les enfants ▪ fait référence à des éléments, des aspects ou des situations connus par l'enfant ▪ fait des liens avec leur vécu
	2. Introduction de concepts scientifiques (Vygotsky, 1934/1997)	DC-2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fait un lien entre un concept quotidien et un concept scientifique ▪ introduit un nouveau mot/mot plus difficile ▪ insère le mot dans un système donné
	3. Utilisation d'instruments psychologiques (Breive, 2020; Steele, 2001; Venet et al., 2009; Vygotsky, 1934/1997)	DC-3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilise un instrument psychologique avec les élèves ou montre à s'en servir ▪ met à la disposition de l'élève un instrument psychologique
	4. Identification d'objectifs (Pianta et al., 2008; Ferholt et Lecusay, 2010)	DC-4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ précise les objectifs de la tâche aux élèves
	5. Respect du point de vue de l'élève (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Pianta et al., 2008; Schrader, 1990; Venet et al., 2009; Vygotsky 1933/2012; 1934/1997)	DC-5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ laisse l'élève expérimenter ▪ offre le choix à l'élève de la tâche à faire
	6. Stimulation du raisonnement (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Ferholt et Lecusay, 2010; Makdissi et al., 2009)	DC-6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ invite les élèves (en posant des questions) à s'exprimer sur leurs choix ou solutions, à les discuter et à les justifier
	7. Incitation au dépassement de soi (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Venet et al., 2009)	DC-7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ajuste la tâche sous forme de défi ▪ donne une tâche qui est proposée sous forme de défi cognitif

Accompagnement / cognitive AC	1. Indication de la solution (Schrader, 1990; Vygotsky, 1933/2012)	AC-1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ montre la tâche à faire à l'élève ▪ donne la solution (dit comment faire) ou la réponse
	2. Félicitations en lien avec la tâche (Pianta et al., 2008; Schrader, 1990)	AC-2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ félicite l'élève en lien avec la tâche qu'il effectue (complimente son travail)
	3. Incitation à répéter (Breive, 2020; Vygotsky, 1933/2012)	AC-3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ demande à l'élève de répéter la réponse.
	4. Questionnement suggestif (Breive, 2020; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Steele, 2001; Vygotsky, 1933/2012)	AC-4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pose une question de compréhension ou sur la compréhension de l'élève ▪ pose simplement une question ▪ pose une question pour aider l'élève à trouver à réponse
	5. Résolution avec l'élève (Englert et al., 1994; Korat et al., 2002; Vygotsky, 1933/2012)	AC-5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fait la tâche avec l'élève

	6. Sollicitation d'explications (Breive, 2020; Makdissi et al., 2009; Steele, 2001; Vygotsky, 1933/2012)	AC-6	<ul style="list-style-type: none"> demande à l'élève d'expliquer sa réponse, sa démarche
	7. Répétition des propos (Ferholt et Lecusay, 2010; Pianta et al., 2008; Schrader, 1990; Steele, 2001)	AC-7	<ul style="list-style-type: none"> répète les propos, la réponse ou la question de l'élève répète la notion enseignée ou sa question
	8. Démonstrations (Breive, 2020; Englert et al., 1994; Steele, 2001; Vygotsky, 1933/2012)	AC-8	<ul style="list-style-type: none"> modélise et démontre la tâche à faire en l'exécutant
	9. Illustration par des gestes (Pianta et al., 2008)	AC-9	<ul style="list-style-type: none"> accompagne ses paroles avec des gestes en lien avec une tâche
	10. Mobilisation de l'attention volontaire (Makdissi et al., 2009; Vygotsky, 1933/2012; 1934/1997)	AC-10	<ul style="list-style-type: none"> explique les consignes de manière amusante invente des scénarios amusants utilise l'humour avec les élèves lors des tâches, dans ses actions ou envers les élèves. dit d'emblée à l'élève qu'il est bon <i>Ex : un champion va m'aider</i> chuchote ses propos, ses consignes, ses questions change le ton de la voix, utilise le mot « attention »
	11. Énonciation de consignes claires (Breive, 2020; Pianta et al., 2008)	AC-11	<ul style="list-style-type: none"> donne une consigne claire ou pose une question en lien avec la tâche <i>Ex : Regarde bien ce que tu dois faire,</i>
	12. Encouragements (Breive, 2020; Schrader, 1990; Pianta et al., 2008)	AC-12	<ul style="list-style-type: none"> encourage l'élève verbalement sur le travail qu'il fait ou utilise des mots d'encouragement (pour le motiver, le stimuler) <i>Ex : Super!</i>
	13. Réorientation des comportements inappropriés (Pianta et al., 2008; Venet et al., 2009)	AC-13	<ul style="list-style-type: none"> pose une question en lien avec la tâche ou concernant son état, son statut, son avancement dans son travail. fait faire une tâche à l'élève offre son aide
	14. Collaboration (Englert et al., 1994; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Vygotsky, 1933/2012; 1934/1997)	AC-14	<ul style="list-style-type: none"> participe à l'activité avec les élèves
	15. Dévoilement (Venet et al., 2009)	AC-15	<ul style="list-style-type: none"> fait part d'une situation personnelle pour aider à la compréhension
	16. Explications (Englert et al., 1994; Vygotsky, 1933/2012)	AC-16	<ul style="list-style-type: none"> fournit des explications, des exemples pour aider à la compréhension
	17. Verbalisation (Breive, 2020; Vygotsky, 1933/2012)	AC-17	<ul style="list-style-type: none"> verbalise la démarche de l'élève
	18. Soutien (Breive, 2020; Vygotsky, 1933/2012)	AC-18	<ul style="list-style-type: none"> offre son aide pour accomplir une tâche

Dimension affective			
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...
TOUS LES ÉLÈVES			

Développementale / affective DA	1. Incitation au dépassement de soi (Pianta et al., 2008)	DA-1	<ul style="list-style-type: none"> donne un défi concernant le comportement à adopter <i>Ex : Est-ce que tu es capable de faire ton champion</i>
	2. Félicitations (Pianta et al., 2008)	DA-2	<ul style="list-style-type: none"> félicite l'élève en lien avec son bon comportement
	3. Réorientation des comportements inappropriés (Pianta et al., 2008)	DA-3	<ul style="list-style-type: none"> pose une question à l'élève concernant son comportement ou sur une conséquence possible <i>Ex : Est-ce que tu veux aller t'asseoir sur la chaise? Est-ce que tu veux aller là-bas?</i> <ul style="list-style-type: none"> a une proximité avec l'élève a un contact physique nomme le nom de l'élève cherche le contact visuel utilise une formulation au JE implique un autre ami souligne son propos d'un geste
	4. Arrêt d'agir	DA-4	<ul style="list-style-type: none"> dit clairement à l'élève d'arrêter le comportement inapproprié nomme la conséquence à l'élève
	5. Prévention (Pianta et al., 2008)	DA-5	<ul style="list-style-type: none"> donne une consigne claire et positive ou pose une question en lien avec un comportement à adopter <i>Ex : Assis-toi sur tes fesses. Je veux voir tes beaux yeux. Viens t'asseoir. Je veux te voir le faire. Tu m'écoutes stp?</i> <ul style="list-style-type: none"> souligne son propos d'un geste

Accompagnement affective AA	1. Attitude de proximité (Pianta et al., 2008; Venet et al., 2009)	AA-1	<ul style="list-style-type: none"> a un contact physique avec l'élève. <i>Ex : Elle passe sa main dans ses cheveux. Elle lui touche le bras</i> <ul style="list-style-type: none"> se tient près de l'élève <i>Ex : Elle s'approche de l'élève. Elle s'agenouille pour être à sa hauteur</i>
	2. Manifestation de marques d'intérêt (Breive, 2020; Ferholt et Lecusay, 2010; Korat et al., 2002; Schrader, 1990; Vygotsky, 1933/2012, 1934/1997).	AA-2	<ul style="list-style-type: none"> montre de l'intérêt aux propos de l'élève et à ce qu'il fait (en considérant l'élève, en incluant l'élève dans l'activité, en l'interpellant)
	3. Recherche du contact visuel (Breive, 2020; Venet et al., 2009).	AA-3	<ul style="list-style-type: none"> cherche à ce que l'élève la regarde
	4. Affect positif (Pianta et al., 2008)	AA-4	<ul style="list-style-type: none"> utilise des mots affectueux envers l'élève <i>Ex : Mon beau, ma belle, mon amie, un champion, mon abeille</i> <ul style="list-style-type: none"> aide l'élève à réaliser une action (pas pour une tâche scolaire)
	5. Rire et sourire (Breive, 2020; Pianta et al., 2008)	AA-6	<ul style="list-style-type: none"> rit avec les élèves sourit aux élèves

ANNEXE O. GRILLE DE PRATIQUES²¹ – ACTIVITÉ POMME ET POISSON

²¹ Les références ont été supprimées, afin d'alléger la grille.

Dimension cognitive								
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...					
TOUS LES ÉLÈVES ACTIVITÉ A et B				Activité	T1	T2	T3	T4

Développementale / cognitive DC	1. Évocation de concepts quotidiens	DC-1	<ul style="list-style-type: none">▪ nomme des mots connus par les enfants▪ fait référence à des éléments, des aspects ou des situations connus par l'enfant▪ fait des liens avec leur vécu	Pomme	-	1	5	-
				Poisson	-	1	7	-
	2. Introduction de concepts scientifiques	DC-2	<ul style="list-style-type: none">▪ fait un lien entre un concept quotidien et un concept scientifique▪ introduit un nouveau mot/mot plus difficile▪ insère le mot dans un système donné	Pomme	-	2	1	-
				Poisson	1	-	2	-
	3. Utilisation d'instruments psychologiques	DC-3	<ul style="list-style-type: none">▪ utilise un instrument psychologique avec les élèves ou montre à s'en servir▪ met à la disposition de l'élève un instrument psychologique	Pomme	4	1	14	9
				Poisson	2	-	1	6
	4. Identification d'objectifs	DC-4	<ul style="list-style-type: none">▪ précise les objectifs de la tâche aux élèves	Pomme	-	-	3	-
				Poisson	1	2	4	-
	5. Respect du point de vue de l'élève	DC-5	<ul style="list-style-type: none">▪ laisse l'élève expérimenter▪ offre le choix à l'élève de la tâche à faire	Pomme	-	-	-	-
				Poisson	-	-	2	-
	6. Stimulation du raisonnement	DC-6	<ul style="list-style-type: none">▪ pose des questions (ou verbalise) aux élèves sur la tâche pour les inciter à réfléchir, à expliquer, à verbaliser ou à reformuler la démarche.	Pomme	-	-	-	-
				Poisson	-	3	13	-
	7. Incitation au dépassement de soi	DC-7	<ul style="list-style-type: none">▪ ajuste la tâche sous forme de défi▪ donne une tâche qui est proposée sous forme de défi cognitif	Pomme	-	-	-	-
				Poisson	3	1	-	1
TOTAL				Pomme	4	4	23	9
				Poisson	7	7	29	7

Dimension cognitive								
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...					
TOUS LES ÉLÈVES ACTIVITÉ A et B				Activité	T1	T2	T3	T4

Accompagnement / cognitive AC	1. Indication de la solution	AC-1	<ul style="list-style-type: none"> montre la tâche à faire à l'élève dit la solution (dit comment faire) ou dit la réponse 	Pomme	1	1	8	15
				Poisson	1	4	6	6
	2. Félicitations en lien avec la tâche	AC-2	<ul style="list-style-type: none"> félicite l'élève en lien avec la tâche qu'il effectue (complimente son travail) 	Pomme	3	2	3	1
				Poisson	5	-	1	6
	3. Incitation à répéter	AC-3	<ul style="list-style-type: none"> demande à l'élève de répéter la réponse. 	Pomme	-	-	3	-
				Poisson	-	1		-
	4. Questionnement suggestif	AC-4	<ul style="list-style-type: none"> pose une question de compréhension ou sur la compréhension de l'élève pose simplement une question Pose une question pour aider l'élève à trouver à réponse 	Pomme	-	11	29	12
				Poisson	1	2	26	3
	5. Résolution avec l'élève	AC-5	<ul style="list-style-type: none"> fait la tâche avec l'élève 	Pomme	9	1	-	1
				Poisson	-	-	-	1
	6. Sollicitation d'explications	AC-6	<ul style="list-style-type: none"> demande à l'élève d'expliquer sa réponse, sa démarche 	Pomme	-	-	-	-
				Poisson	-	-	9	-
	7. Répétition des propos	AC-7	<ul style="list-style-type: none"> répète les propos, la réponse ou la question de l'élève répète la notion enseignée ou sa question 	Pomme	1	14	20	6
				Poisson	2	5	26	7
	8. Démonstrations	AC-8	<ul style="list-style-type: none"> modélise et démontre la tâche à faire en l'exécutant 	Pomme	-	-	10	-
				Poisson	-	-	9	1
	9. Illustration par des gestes	AC-9	<ul style="list-style-type: none"> accompagne ses paroles avec des gestes en lien avec une tâche 	Pomme	4	15	10	2
				Poisson	-	3	8	1
	10. Mobilisation de l'attention volontaire	AC-10	<ul style="list-style-type: none"> explique les consignes de manière amusante invente des scénarios amusant utilise l'humour avec les élèves lors des tâches, dans ses actions ou envers les élèves. dit d'emblée à l'élève qu'il est bon <i>Ex : un champion va m'aider</i> chuchote ses propos, ses consignes, ses questions change le ton de sa voix, utilise le mot « attention » 	Pomme	-	24	7	-
				Poisson	4	3	1	2

	11. Énonciation de consignes claires	AC-11	<ul style="list-style-type: none">donne une consigne claire ou pose une question en lien avec la tâche <i>Ex : Regarde bien ce que tu dois faire,</i>	Pomme	8	16	17	7	
				Poisson	3	2	16	11	
	12. Encouragements	AC-12	<ul style="list-style-type: none">encourage l'élève verbalement sur le travail qu'il fait ou utilise des mots d'encouragement (pour le motiver, le stimuler) <i>Ex : Super!</i>	Pomme	3	1	-	2	
				Poisson	1	-	2	6	
	13. Réorientation des comportements inappropriés	AC-13	<ul style="list-style-type: none">pose une question en lien avec la tâche ou concernant son état, son statut, son avancement dans son travail.fait faire une tâche à l'élèveoffre son aide	Pomme	3	2	1	9	
				Poisson	-	-	-	2	
	14. Collaboration	AC-14	<ul style="list-style-type: none">participe à l'activité avec les élèves	Pomme	-	9	3	-	
				Poisson	-	4	2	-	
	15. Dévoilement	AC-15	<ul style="list-style-type: none">fait part d'une situation personnelle pour aider à la compréhension	Pomme	-	-	-	-	
				Poisson	-	-	4	-	
	16. Explications	AC-16	<ul style="list-style-type: none">fournit des explications, des exemples pour aider à la compréhension	Pomme	-	-	-	-	
				Poisson	1	1	16	-	
	17. Verbalisation	AC-17	<ul style="list-style-type: none">verbalise la démarche (ce qu'il fait) de l'élève	Pomme	-	-	-	-	
				Poisson	-	-	5	-	
	18. Soutien	AC-18	<ul style="list-style-type: none">Offre son aide pour accomplir une tâche	Pomme	-	-	-	-	
				Poisson	-	-	-	3	
	TOTAL				Pomme	32	96	111	55
					Poisson	18	25	131	49

Dimension affective								
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...					
TOUS LES ÉLÈVES ACTIVITÉ A et B				Activité	T1	T2	T3	T4

Développementale / affective DA	1. Incitation au dépassement de soi	DA-1	<ul style="list-style-type: none"> donne un défi concernant le comportement à adopter <i>Ex : Est-ce que tu es capable de faire ton champion</i> 	Pomme	-	1	1	-
				Poisson	-	-	1	-
	2. Félicitations	DA-2	<ul style="list-style-type: none"> félicite l'élève en lien avec son bon comportement 	Pomme	-	4	-	-
				Poisson	-	-	-	1
	3. Réorientation des comportements inappropriés	DA-3	<ul style="list-style-type: none"> pose une question à l'élève concernant son comportement ou sur une conséquence possible <i>Ex : Est-ce que tu veux aller t'asseoir sur la chaise? Est-ce que tu veux aller là-bas?</i> a une proximité avec l'élève a un contact physique nomme le nom de l'élève cherche le contact visuel utilise une formulation au JE implique un autre ami souligne son propos d'un geste 	Pomme	-	14	6	15
				Poisson	1	4	8	-
	4. Arrêt d'agir	DA-4	<ul style="list-style-type: none"> dit clairement à l'élève d'arrêter le comportement inapproprié nomme la conséquence à l'élève 	Pomme	-	2	-	3
				Poisson	-	1	1	1
	5. Prévention	DA-5	<ul style="list-style-type: none"> donne une consigne claire et positive ou pose une question en lien avec un comportement à adopter <i>Ex : Assis-toi sur tes fesses. Je veux voir tes beaux yeux. Viens t'asseoir. Je veux te voir le faire. Tu m'écoutes stp?</i> souligne son propos d'un geste 	Pomme	8	20	10	8
				Poisson	-	7	23	4
				Pomme	8	41	17	26
				Poisson	1	12	33	6

Dimension affective								
TYPE DE PRATIQUES	PRATIQUE	CODE	INDICATEURS L'enseignante...					
TOUS LES ÉLÈVES ACTIVITÉ A et B				Activité	T1	T2	T3	T4

Accompagnement / affective (Soutien affectif) (sensibilité – empathie) AA	1. Attitude de proximité	AA-1	<ul style="list-style-type: none"> a un contact physique avec l'élève. <i>Ex : Elle passe sa main dans ses cheveux. Elle lui touche le bras</i> se tient près de l'élève <i>Ex : Elle s'approche de l'élève. Elle s'agenouille pour être à sa hauteur</i> 	Pomme	8	10	-	5
				Poisson	1	1	-	6
	2. Manifestation de marques d'intérêt	AA-2	<ul style="list-style-type: none"> montre de l'intérêt aux propos de l'élève et à ce qu'il fait (en considérant l'élève, en incluant l'élève dans l'activité, en l'interpellant) 	Pomme	4	5	3	3
				Poisson	2	2	1	24
	3. Recherche du contact visuel	AA-3	<ul style="list-style-type: none"> cherche à ce que l'élève la regarde 	Pomme	2	3	1	-
				Poisson	-	-	2	-
	4. Affect positif	AA-4	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des mots affectueux envers l'élève <i>Ex : Mon beau, ma belle, mon amie, un champion, mon abeille</i> aide l'élève à réaliser une action qui n'est pas une tâche scolaire 	Pomme	2	9	3	1
				Poisson	-	-	8	11
	5. Rire / Sourire	AA-6	<ul style="list-style-type: none"> Rit avec les élèves Sourit aux élèves 	Pomme	-	-	-	1
				Poisson	2	1	1	2
				Pomme	17	29	8	10
				Poisson	5	5	16	43